DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE

reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(org.)

Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(orgs.)

SILVA, M. E. F., and BRADO, T. S. A. M., eds. *Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade*: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, 438 p. ISBN: 978-65-5954-014-3. https://books.scielo.org/id/dkk99. https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.

Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Organizadores)

Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Organizadores)

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

D598 Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação / Matheus Estevão Ferreira da Silva, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
440 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-014-3 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3
1. Democracia e educação. 2. Direitos humanos. 3. Diversidade de gênero. 4. Sexualidade. 5. Educação I. Silva, Matheus Estevão Ferreira da. II. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino. III. Título.
CDD 370.115

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Homenagem *(in memorian)*

Poeminho do Contra

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!
(Mário Quintana)

Valeria Pall Oriani nasceu nos primeiros minutos de uma tarde de segunda-feira, aos 24 de fevereiro de 1975. Seu nome se associa a um legado de enfrentamentos: por aprendizagens mais democráticas, por mais dignidade e por relações mais igualitárias.

Seu percurso formativo teve início em 2005, quando foi aprovada no vestibular da graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Nesta instituição, permaneceu durante dez anos, tendo sido aluna, professora e pesquisadora.

Seus caminhos ganharam novos sentidos quando em 2007 foi selecionada como bolsista do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), com sede na instituição supracitada; as leituras e eventos que contribuiu para a organização lhe introduziram as temáticas direitos humanos e gênero, as quais seriam objeto de suas investigações durante os próximos anos.

Como resultado desse encontro fortuito, em 2009, Valeria apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) decorrente de sua pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), intitulada *Direitos humanos na educação infantil: primeiros passos para a cidadania*.

Após ter se graduado, Valeria ingressou no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FFC-UNESP-Marília em 2009; sob a orientação da Professora Tânia, apresentou em 2011 a dissertação de Mestrado intitulada *Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas*, e em 2015 defendeu a tese de Doutorado intitulada *Relações de gênero e sexualidade na educação infantil*: *interfaces que envolvem as práticas*, ambas desenvolvidas com bolsa CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Valeria circulou em muitos eventos acadêmico-científicos de abrangência nacional e internacional, nos quais apresentou resultados parciais e finais de suas pesquisas, assim como também os publicou em formato de artigos em revistas científicas e de capítulos de livro em coletâneas. Sua circulação, todavia, não ficou restrita ao espaço universitário; Valeria participou da elaboração de políticas municipais relativas à educação na cidade de Marília, tendo contribuído de modo intenso para a inclusão de pautas cruciais como a dos direitos humanos e de gênero no âmbito de projetos culturais e educacionais desta cidade.

Nesse percurso, também atuou como professora de Ensino Superior: lecionou disciplinas no curso de Pedagogia de uma instituição particular e foi professora substituta na FFC-UNESP-Marília. Além de atuar com a formação inicial de professores, também se preocupou com a formação continuada dos docentes da Secretaria Municipal de Educação de Marília, e ofereceu minicursos nos quais abordou a inclusão de oficinas de direitos humanos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Além de uma pesquisadora crítica e muito rígida aos seus pressupostos teóricos, Valeria era mãe, filha e irmã. Ela ocupava esses papéis com generosidade: a mãe acolhedora e protetora se misturava à filha doce e à irmã parceira, gentilmente intitulada sob a alcunha de "amiga-irmã". Valeria brilhava! E ainda brilha e faz-se presente nas pesquisas em que é citada, em cada um dos livros que adquiriu e que compõem sua biblioteca e, especialmente, ela faz-se presente junto de cada um com quem construiu histórias.

O vazio após a sua partida é uma amostra do quanto ela preenchia os espaços por onde passava com criticidade, amor e esperança. Munida de uma resiliência incomparável, Valeria enfrentou valentemente as situações delicadas pelas quais passou. Foram quatro anos diretos de quimioterapia semanal, as quais eram intercaladas com cirurgias e outros procedimentos. Os médicos buscavam frear o crescimento descontrolável de células nocivas no corpo da Valeria; mal sabiam que também crescia nela a vontade de viver e o desejo de finalizar a pesquisa de Doutorado, que iniciara em 2011.

Valeria partiu na madrugada do dia 24 de julho de 2015, apenas dois meses após ter defendido sua tese de Doutorado e apenas 40 anos e cinco meses após ter nascido. Seu legado é o zelo pelo respeito às diferenças e pelo tratamento humano para todos. Nesse lugar de defesa pelos direitos humanos, o nome de Valeria não perecerá.

Profa. Dra. Angélica Pall Oriani
Irmã de Valeria, Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da
Universidade do Sagrado Coração (USC) de Bauru (SP)
Julho de 2020

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Seria possível "falar" em Direitos Humanos no contexto atual? "Falar", sem correr o risco de ser criminalizada/o por explicitar evidências geradoras de desigualdades, sem ser negativizada/o por revisitar políticas públicas e tensioná-las em relação às suas aplicações e sem medos de assumir a responsabilidade formativa de transpassar o debate pela educação?

Direitos Humanos, educação, desigualdades sociais: temas caros ao nosso contexto nacional (des)educativo(?) e que, em época de pandemia de COVID-19, alarmam a necessidade de discussões. Violências de gênero, feminicídio, Lesbo/homo/transfobias, estado democrático de direito... Temas densos e que são destacados, de maneira política, crítica e problematizadora, neste livro.

O isolamento social de hoje acirrou estas problemáticas. Muitas/os jovens, que compõem a infinita diversidade humana, estão, literalmente, dentro do armário, em casa, com a família, não raro, sofrendo caladas/os. Pessoas transgêneras, negras mulheres são provocadas ao levar o lixo pela vizinhança que vigia corpos "desertores". Violências contra as mulheres, que sempre existiram, intensificam-se nos espaços isolados dos "lares". E, como gritar sobre direitos humanos para pessoas, nesses tempos, em situação de privação de liberdade?

Embora, recentemente, as Ciências e as universidades somem ataques públicos e midiáticos, legitimados por (des)políticas atuais de certo (des)governo, a Universidade Pública resiste e, com

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p13-19

muita luta, continua com seu compromisso em prol do ensino, pesquisa e extensão que contribuam para melhorar as vidas de corpos e subjetividades negadas por modelos segregadores, colonialistas, burgueses e discriminatórios. Assim, a pesquisa continua a contemplar o que seria seu objetivo: desvelar os discursos e práticas que negam direitos e acesso à democracia para uma boa parcela da população. Inclusive, que não acessam à universidade.

O livro *Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação*, obra organizada por Matheus Estevão Ferreira da Silva e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo assume tal posição política de enfrentar discussões sobre educação em/e direitos humanos, tão necessária para (re)pensar os processos formativos e a construção da cidadania por meio da escola, principalmente, nos dias atuais. O trabalho se ancora no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que prevê com que discussões afetas a temática sejam desenvolvidas em todos os níveis de escolarização no Brasil, em prol da superação das desigualdades sociais, de gênero, cor, sexualidade, geração, religião, naturalidade, deficiências, dentre outros marcadores sociais que produzem discriminações, estigmas, preconceitos, desigualdades e violências.

Os textos que compõem a necessária obra aqui prefaciada, preocupam-se em promover o reconhecimento das diferenças sociais e problematizar marcadores de diferença, em um movimento de promoção de liberdade, autonomia e alteridade.

Os trabalhos acolhidos na obra contemplam pesquisa diversas, a maioria delas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da UNESP de Marília (SP). O livro se encontra dividido

em duas partes. A primeira contempla textos sobre *Direitos Humanos, Dignidade, Diversidade e Educação.* A segunda, problematiza o eixo *Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade e Educação*.

O trabalho que inaugura a primeira parte é assinado por Eunice Macedo. Em *Cativar para ser: interdependência, voz e autoria na educação com aprendizagem pela conversa*, a autora portuguesa apresenta a aprendizagem pela conversa como estratégia métodológica para a construção da consciência crítica. Aproxima a pedagogia freireana das pedagogias feministas para questionar suas relações e, por meio da conversa, construir a noção de interdependência genuína, em busca da cidadania educacional.

Ações embasadas na pedagogia social em um espaço de educação não formal: busca por dignidade e emancipação, de Otília Andressa Dal Evedove Pinto e Alessandra de Morais nos convida a refletirmos sobre as potencialidades da Pedagogia Social em espaços de educação não formais. Relatam uma experiência realizada em uma Organização da Sociedade Civil e as contribuições do método adotado para a transformação social.

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza, Rosane Michelli de Castro e Érica Ribeiro Magi em *Reflexões sobre a educação básica: garantia do direito e a motivação para aprender no contexto Histórico-Cultural*, nos convida a refletir sobre uma "pedagogia fraternal" que permita, a partir da relação entre professoras e alunas, construir uma consciência crítica. Realizam uma análise da atual conjuntura da educação nacional e seus desafios para pensarmos na superação das desigualdades sociais.

No capítulo *Os direitos das crianças como conteúdo: aspectos teóricos e práticos em sala de aula* de Camila Fernanda da Siva-

Bandeira e Eliane Giachetto Saravali encontramos reflexões sobre a Declaração dos Direitos da Criança. As autoras apresentam estratégias para que o tema seja inserido nos currículos escolares, a partir de relatos de pesquisa sobre um trabalho pedagógico realizado no ensino fundamental.

Em *Inovação e educação em direitos humanos: reflexões sobre uma necessária transição paradigmática na educação escolar*, de autoria de Vinícius Bozzano Nunes e Willian Marcel Barberino, encontramos problematizações acerca da educação para a cultura democrática. Os autores desenvolvem o conceito de "inovação educacional" para (re)pensar possibilidades de experiências educativas inovadoras no Brasil.

Talita Santana Maciel assina o capítulo *Concepções acerca da educação em Direitos Humanos: um estudo com professoras de educação infantil*. A autora, a partir de relatos de pesquisa sobre concepções de professores/as sobre educação em Direitos Humanos, apresenta indagações sobre como o assunto adentra aos espaços formativos desses/dessas profissionais.

Wilson Roberto Batista em *O racismo estrutural brasileiro frente aos Direitos Humanos de pessoas negras em situação de privação de liberdade* questiona os Direitos Humanos de pessoas negras em privação de liberdade. Ao se valer de dados de pesquisas, aponta as relações existentes entre racismo estrutural, violação de garantias fundamentais e desigualdades.

A segunda parte da coletânea inicia com o texto de Wiliam Siqueira Peres e Leonardo Lemos de Souza intitulado *Transfobias, lesbofobias e homofobias invisíveis: problematizações para a Psicologia e a Educação*. Os autores problematizam o *bullying* homo/lesbo/

transfóbico nos espaços sociais e escolares. A partir de cenas do cotidiano, nos provocam a (re)pensarmos os impactos do processo de escolarização na vida de sujeitos LGBTQIA+.

No capítulo *Entre silêncios, sussurros e censuras: gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais*, Késia do Anjos Rocha e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo defendem a necessidade de retomada de novas pesquisas. Ao revisitarem uma investigação sobre políticas públicas curriculares no estado de São Paulo por meio da teoria do Ciclo de Políticas, atualizam o cenário a partir de uma discussão contemporânea sobre gênero, diversidade sexual e currículos escolares.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Matheus Estevão Ferreira da Silva e Fernando Marhuenda em *Políticas e ações de Direitos Humanos, gênero e cidadania na mediação de escolas públicas estaduais paulistas e espanholas* contemplam uma discussão sobre a concepção de direitos humanos, mediação e inclusão do gênero como temática a ser debatida na educação em direitos humanos. Apresentam resultados de um estudo em escolas do Brasil e da Espanha.

O capítulo assinado por Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini, intitulado de *Políticas curriculares para diversidade: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais* expõe uma análise sobre políticas educacionais e curriculares acerca dos termos gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Contempla problematizações sobre a formação da/o pedagoga/a e reflete sobre alguns interesses privados na educação escolar no Brasil.

Em *Direitos Humanos, raça-etnia e gênero em sala de aula: um projeto nos anos iniciais do ensino fundamental*, Vanilda Gonçalves de

Lima apresenta resultados de um projeto que articula os temas de direitos humanos, raça-etnia e gênero em duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em *Gênero e diversidade no contexto escolar: experiências a partir da formação continuada*, de Wagner Antonio Junior e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, encontramos relatos sobre potencialidades para pensar a formação continuada de agentes educativos escolares em relação às temáticas de gênero e sexualidade. A partir de experiências na Educação à Distância, o autor e a autora nos provocam a instaurar potencialidades formativas, mesmo em meio normativo e conservador.

*O mito da cidadania universal: a exclusão de mulheres nas sociedades democrática*s, assinado por Jessica Sampaio Fiorini e Paulo Rennes Marçal Ribeiro resgata vestígios da história da democracia, focando no lugar nela ocupado pelos movimentos sociais e pelas mulheres. Problematizam a ocupação dos espaços públicos e a representatividade das mulheres no campo político.

O último capítulo do livro, intitulado *Direitos Humanos, gênero e sexualidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília: um balanço das teses e dissertações (2003-2019)*, de Matheus Estevão Ferreira da Silva, oferece uma análise da produção das teses e dissertações produzidas no PPGE da UNESP de Marília sobre Diretos Humanos, gênero e sexualidade, produção que as pesquisas retratadas nos capítulos anteriores do presente livro fazem parte.

Com esta potente composição que prevê a colaboração de diferentes pesquisadoras e pesquisadores das áreas da Educação e Psicologia, Matheus e Tânia mediatizam uma diversificada e

instigante produção intelectual coletiva sobre Direitos Humanos em tempos hostis. As ricas e produtivas leituras que antecederam a escrita deste prefácio, foram realizadas em tempos de diálogos remotos em dias de julho de 2020, em Campinas (SP). A leitura da obra foi apaixonante!

Profa. Dra. Livre-Docente Arilda Inês Miranda Ribeiro
Professora Titular da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT),
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP),
Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado
Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
(FAEFI), Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

APRESENTAÇÃO

Sendo um dos documentos basilares da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, a qual é prevista a todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) aponta para, como um dos objetivos dessa educação, a superação de desigualdades sociais afirmadas na história nacional, muitas delas caracterizadas pela "[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras" (BRASIL, 2013, p. 21).

Dessa forma, os Direitos Humanos, assim como a EDH, verificam-se como "[...] uma política pública necessária para promover o entendimento da diversidade da natureza humana em suas várias dimensões: étnica, racial, de gênero, etária e, principalmente, de liberdade e autonomia" (FUJITA, 2019, p. 9). Além de se desenvolver um trabalho pedagógico que aborde os Direitos Humanos, entende-se que, e como também preveem as políticas públicas pertinentes (BRASIL, 2007; 2012; 2013), os Direitos Humanos devem ser abordados na escola juntos a outras temáticas que igualmente permitam a defesa e proteção da dignidade humana, tais como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, deficiência, classe social, geração, liberdade religiosa, entre outras, atendendo, assim, demandas específicas de determinados sujeitos e grupos sociais historicamente excluídos da condição de *sujeitos de direitos*.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p21-26

Logo, quando se abordam essas temáticas na perspectiva dos direitos humanos, abordam-se consequentemente os direitos dos sujeitos e grupos vulneráveis que as protagonizam, cada um com demandas reivindicatórias de direitos específicas: mulheres, LGBTQIA+s [1] (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais, etc.), negros, indígenas, pessoas com deficiência, crianças e jovens, idosos, praticantes de religiões com menor adesão, etc., assim como diversas outras questões relacionadas (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017).

A partir desse entendimento, do atravessamento de diferentes variáveis envolvidas na constituição da identidade e na vida das pessoas – sendo essa associação de temáticas, bem como o estudo dela, conhecida como *interseccionalidade* (NOGUEIRA, 2017) –, reconhecem-se a influência dos processos educacionais e a potência emancipatória da Educação diante delas, que podem tanto reforçar o referido quadro de desigualdades sociais quanto possibilitar a sua superação, conforme o anunciado projeto das políticas públicas contemporâneas de Direitos Humanos e de Educação.

A elaboração dessas políticas no Brasil, no entanto, deve-se em boa parte à atuação dos movimentos sociais junto da sociedade civil organizada, cobrando e reivindicando seus direitos na realidade nacional. Em contexto local, o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) [2], criado em 1996, tem

---

[1] Esta foi a sigla solicitada pelo organizador e organizadora para os(as) autores(as) deste livro adotarem no âmbito de seus textos quando se referiram à diversidade sexual e de gênero, por ser a nomenclatura mais atual no referimento dessa população. Atualmente, a sigla completa é LGBTQQICAPF2K+, que inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, queer, questionando, intersexo, curioso, assexuais, pan e polissexuais, amigos e familiares, two-spirit e kink.

[2] Vale mencionar o reconhecimento nacional e internacional das atividades do NUDHUC que, no ano de 2012, recebeu o *Prêmio Direitos Humanos 2012*, na categoria Educação, pela Secretaria de

cumprido seu propósito de promover, além de projetos de extensão em escolas públicas, diversas ações em defesa dos Direitos Humanos ao longo de seus vinte e quatro anos de atividades em Marília e região. Das ações que vêm sendo realizadas, destacam-se as oficinas e palestras sobre os temas Direitos Humanos, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, e etc. em eventos científicos, escolas, Conselhos de Direitos, Grupos Sociais e em Associação de Moradores em diversos bairros da localidade, além da organização dos eventos científicos *Semana da Mulher* (bienais, em 2019 em sua 14ª edição) e *Seminário Direitos Humanos no Século XXI* (também bienais, em 2018 em sua 10ª edição), rodas de conversa e exibição de filmes pertinentes aos temas.

Com sede na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília, o NUDHUC congrega docentes e discentes dessa Unidade e de outras Instituições de Ensino Superior da localidade, assim como da Rede Estadual e Municipal de Ensino e membros da sociedade civil local. Além disso, junto ao NUDHUC, cabe ressaltar as atividades do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE), Grupo de Estudo e Pesquisa cadastrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desde 2017 com sede na FFC/UNESP de Marília, que também têm desempenhado influência na pesquisa sobre os direitos humanos, gênero, sexualidade, e etc., nessa Unidade universitária.

Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil e que foi entregue em mãos pela então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, e que, no ano de 2016, recebeu a *Menção Honrosa 2016* da Universidade Nacional de Rosário (Santa Fé, Argentina) em reconhecimento pelo seu trabalho desenvolvido em contexto latino-americano.

Desde então, pesquisas que envolvem os direitos humanos e temas relativos à diversidade têm sido cada vez mais desenvolvidas no âmbito da produção de pesquisa da FFC/UNESP de Marília. Um dos espaços em que ocorrem o desenvolvimento dessas pesquisas é o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o qual privilegia a intersecção desses temas com a Educação.

Portanto, dado o reconhecimento do sujeito interseccional, da importância desses temas que o atravessa para a Educação brasileira e também o crescente lugar que eles têm ocupado na pesquisa científica, esta coletânea nasce do intento de divulgar resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito de nosso PPGE que abordam a intersecção dos direitos humanos e demais temas relativos à diversidade humana – com ênfase em gênero e sexualidade – com a Educação.

Para tanto, este livro está estruturado em duas partes: a primeira contém 07 textos que versam sobre *Direitos Humanos, Dignidade, Diversidade e Educação*, mostrando a relação dos direitos humanos com a Educação e sua intersecção com a questão da diversidade. Na segunda parte, que reúne 08 textos, o tema gerador das análises foi *Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade e Educação*, tomando-se como foco os temas de gênero e sexualidade e, respectivamente, os direitos de mulheres, da população LGBTQIA+s e outros grupos vulneráveis.

Ao todo, reúnem-se, neste livro, 15 textos resultantes de pesquisas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, em andamento ou concluídas, sendo 13 deles de autoria de discentes do PPGE, entre matriculados e egressos desde 2012, com ou sem a coautoria de seus(suas) respectivos(as) orientadores(as). Suas

discussões variam desde reflexões teóricas a diagnósticos ou intervenções em diferentes perspectivas e realidades educacionais. Os outros 02 textos foram confeccionados por professores convidados, também envolvidos com o PPGE, e cada texto distribuído como o capítulo inaugurador das duas partes do livro.

Esperamos que este livro possa contribuir para a divulgação e avanço da pesquisa científica desenvolvida no PPGE da FFC/UNESP e, ao mesmo tempo, que seja acessível para pesquisadores(as), professores(as), estudantes e qualquer pessoa que tenha interesse em conhecer, estudar e agir diante dos temas abordados nos textos aqui reunidos.

Matheus e Tânia
(os organizadores)

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007. 76p.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013. 73p.

FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. Prefácio. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). **Democracia, direitos humanos e educação**. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Devires, 2017.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de "ideologia de gênero". **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.

PARTE I

Direitos Humanos, Dignidade, Diversidade e Educação

Cativar para ser:
interdependência, voz e autoria na educação com aprendizagem pela conversa

Eunice Macedo[3]

Introdução

Num regresso à infância, que prevalece em nós com maior ou menor intensidade, no livro *O principezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943), leva-nos ao encontro do personagem do príncipe com uma raposa. Num primeiro momento pede-lhe para brincar com ele. Ela responde-lhe que não pode, justificando "Ainda ninguém me cativou" (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 60). O príncipe não reconhece a palavra *cativar* e o diálogo prossegue "Que significa 'cativar'"?, mas a raposa continua a fazer-lhe perguntas a que o príncipe responde, insistindo "Que significa 'cativar'?", "Significa 'criar laços...'" (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 60), diz a raposa. "Criar laços?" e a conversa continua...

Ora, cativar implica a construção de uma *interdependência genuína* (LISTER, 1997) que aqui se antevê como criação de laços, através de uma comunicação autêntica (CLAESSEN, 2012), em que se comunica com o coração e com base nos nossos sentimentos e necessidades. Para Baker, Jensen e Kolb (2002), a chave da

[3] Professora Assistente junto ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal. E-mail: eunice@fpce.up.pt

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p29-57

aprendizagem pela conversa está na atitude, devendo esta ser convidativa e acolhedora face às diferenças de perceção e opinião.

Procurando um enquadramento mais sociológico da questão da aprendizagem, parece-me que poderemos/deveremos ter em conta questões para além da atitude, embora esta seja, claramente, crucial. Refiro aqui, concretamente, uma atenção particular a processos de socialização, construção e vivência social que têm alimentado e se têm alimentado dos grupos em situação de dominação, ensinando-lhes o silenciamento. A recuperação da voz, entre grupos sociais que sofreram opressão/ dominação, não se faz de modo leve nem linear.

No caso de Portugal, para além de uma história em que, tendo sido invasores, também fomos invadidos, o período de cerca de 50 anos de sujeição a um regime autoritário, deixou claramente marcas, na aprendizagem do silêncio. Deixam também marcas, as formas de opressão/ dominação sutis que vão prevalecendo, às vezes disfarçadas de democracia, e que, legitimando determinados estilos de vida e de cultura, deslegitimam outros. Mais não fazem do que garantir a manutenção do *status quo*, garantindo privilégio a pequenos grupos em detrimento de amplos grupos de pessoas que não se veem representadas na vida social e que, adormecidas, navegam, lentamente, na submissão.

Construção de interdependência, tomada de consciência do enquadramento social das vidas individuais e recuperação/afirmação da voz pessoal e de grupo social são questões cruciais em qualquer processo que se pretenda educativo-formativo, ou seja, que busque promover literacia, no seu sentido mais amplo, que poderíamos designar de *literacia social*. A esse respeito, Une Van Emmerik (2012,

p. 91) afirma que “promover processos de literacia no contexto profissional implica desenvolver competências para enfrentar a complexidade, abrandando e colocando a questão ‘O que estamos aqui a fazer?”. Neste processo, ser sujeito constitui-se como meio e como objetivo (MACEDO; CLOUGH; ARAÚJO, 2014), como autoras e autores no cumprimento da *vocação ontológica do ser mais*, de que fala Freire (1999). A dimensão relacional[4]/ comunicativa da relação pedagógica ganha maior lugar.

Coloca-se, também, aqui a questão da intencionalidade na pedagogia, que não é isenta de uma posição política, como desenvolvo, neste texto. E como constituir então interdependência, autenticidade, a possibilidade de ser e transformar? É a partir desse olhar e preocupações que construo este texto em que vos falo um pouco das articulações frutíferas entre a pedagogia freiriana e pedagogias feministas, tomando o exemplo da aprendizagem pela conversa (BAKER; JENSON; KOLB, 2002), reconfigurada em torno da *conscientização*.

Construir Interdependência

Ao longo dos séculos as sociedades humanas têm vindo a sustentar-se em relações legitimadas pela dependência, ou seja, relações de dominação e subordinação, muitas vezes naturalizadas e, portanto, apresentadas, pelos grupos sociais com mais poder, como se não necessitassem de questionamento. Como tradições epistemológicas/metodológicas emancipatórias da voz (ARNOT, 2006), a teoria crítica e o pensamento feminista desvelam essas relações de dependência, centrando-se, respetivamente nas

[4] Para aprofundamento deste aspecto, consultar Macedo et al. (2017).

desigualdades de classe e de género, e afirmando o poder da voz para fazer a ruptura com esse *status quo* desigual.

Gerando propostas pedagógicas cujas relações tenho vindo a analisar (MACEDO, 2017, p. 54), estas tradições distinguem-se pelo ponto de partida, mas se fundem “no que concerne a uma visão de possibilidade e à busca de construção de um mundo mais humano”. Assim sendo, estas abordagens permitem lançar o olhar ao horizonte de uma interdependência genuína (LISTER, 1997), como inédito viável (FREIRE, 1992), ou seja, o sonho realizável da (re)humanização das sociedades e das pessoas que as habitam, em torno de (re)conhecimento e *co-laboração*.

Esta utopia não se constrói numa abordagem linear polarizada, mas no quadro de uma enorme complexidade em que cada pessoa/ grupo social ocupa diversas posições, em função das localizações estruturais de poder (YOUNG, 1990; 2000) que ocupa, ou é levado a ocupar, num quadro assimétrico de reciprocidade, que é necessário equacionar. Nesta instância, cada pessoa/ grupo social pode ser isto e aquilo ou o seu oposto, no eixo de tensão entre dependência e autoria das suas vidas. Em trabalho recente (MACEDO, 2018), analiso como nas relações de dependência algumas pessoas/ grupos sociais são localizados de forma exógena em posições de subordinação ou marginalização, associadas a *silêncio* e *invisibilidade*. Ou seja, posições em que aspectos das suas vidas são mais ou menos objetificados, e em que a sua possibilidade à voz, como autonarração e direito a serem ouvidas e a afirmar-se como cidadãs de direito, são também mais ou menos mitigados. No outro extremo do eixo o da independência produz-se a abstração de pessoas posicionadas num mundo vazio, na ausência de relações

institucionais, em situações de *alienação social* e *desafetação*, de *autossilenciamento.* Ou seja, sem haver espaço para *criar laços*.

A proposta de *interdependência genuína*[5], de que fala Lister (1997), parece trazer possibilidades de diminuição dessa tensão, pois assenta na relação dialética entre a pessoa-cidadã e as estruturas sociais, estando também embebida nessa relação. Sendo que assume o caráter social de cada ser humano, supõe também que o seu envolvimento nas relações sociais e na ação deverá dar resposta a necessidades individuais e coletivas, numa base empírica e lógica.

No quadro das tradições emancipatórias da voz (ARNOT, 2006), e de forma útil para clarificar relações entre a pedagogia freiriana e as pedagogias feministas, a *interdependência* permite o desvio da dicotomia indivíduo/sociedade presente quer na formulação liberal quer na formulação republicana da cidadania, não ficando alheia, ou antes, tendo em conta e agindo criticamente sobre as assimetrias de poder que podem distorcer a *interdependência.* Os conceitos de voz e participação são cruciais à construção desta *interdependência* com voz como exercício de cidadania e autonarração (MACEDO, 2018), como desenvolvo no tópico seguinte.

Autoria num Quadro de Diversidade Humana: revisitando a cidadamia educacional

No decurso de uma pesquisa com jovens do Ensino Médio, desenvolvida já no final da década de 2010, numa zona semiperiférica do Norte de Portugal, as suas vozes permitiram-me a

5 Conforme Macedo (2018), Ruth Lister começa por apelas à interdependência como estratégia para ultrapassar a subordinação implícita ou explícita das mulheres. Em, 2007, vem a extrapolar a utilidade deste conceito para ultrapassar a subordinação e/ou marginalização de outros grupos.

construção de uma tipologia de construções jovens, que inclui a proposta teórica do conceito de cidadania educacional (MACEDO, 2014; 2018). Desde esse período, tenho explorado esse conceito, que se tem revelado adequado ao trabalho com grupos distintos da população, desde a intervenção comunitária com música a aulas de mestrado no Ensino Superior.

A cidadania educacional é concetualizada como direito político e cultural, implicando o direito a ser ouvido/a e reconhecido/a, e de refletir e agir nos contextos de vida. Centrando-se no direito de exercício de direitos, dá relevo à participação. Inclui o direito a fazer parte dos processos que dizem respeito às nossas vidas, dentro e fora dos contextos educativos e dá particular relevo à participação na definição e construção do saber, ou seja, o direito de intervenção na pedagogia e no mundo da vida, por esse meio. A ideia de cidadania educacional emerge então como conceito útil para pensar a aprendizagem pela conversa como método que se centra e estimula a comunicação.

Um aspeto a ter em conta, também no reforço da literacia social entre profissionais diz respeito à necessidade de tomada de consciência da reciprocidade assimétrica entre sujeitos como ontologicamente necessária e com implicações para as éticas de comunicação em educação. Ou seja, "ao argumentarmos em favor de formas *outras* de fazer educação estamos a sustentar a possibilidade de lidar com a reciprocidade assimétrica nas relações de comunicação em educação, tirando partido dela e promovendo o exercício da cidadania educacional de direitos e de saber" (MACEDO, CLOUGH; ARAÚJO, 2014, p. 81).

Isto tem implicações numa pedagogia que questiona e ouve em vez de dizer e assumir, e que tem em conta que nas situações de comunicação se cruzam diversas vozes, sendo que “se conflituam frequentemente diversos interesses e posições e que estes não são necessariamente conciliáveis através do consenso” (MACEDO, CLOUGH; ARAÚJO, 2014, p. 81). Isto decorre da ocupação pelos/as diferentes participantes de “uma história e posição social distintas, ligadas ao seu enraizamento em localizações estruturais de poder diferentes que envolvem relações de privilégio e de opressão, sejam elas de ‘classe’, de género, de cultura ou outras” (MACEDO, CLOUGH; ARAÚJO, 2014, p. 80). São estas posições que são apropriadas subjetivamente e informam a exercício da cidadania, como autores e autoras na asserção da sua voz.

A autonarração surge aqui como crucial na construção de pontes com outras pessoas, a partir da experiência própria e construindo para além dela. Em termos mais concretos, a cidadania educacional combina e atualiza a proposta bernsteiniana dos direitos democráticos de inclusão, participação e realização de si (BERNSTEIN, 1996), com acentuações feministas de reconhecimento (LYNCH; LODGE, 2002) e interdependência (LISTER, 2007).

Deste modo, a cidadania educacional é centrada em direitos, o que inclui o direito a ter deveres, e o exercício da palavra como direito e dever. Esta modalidade de cidadania enraíza-se e dá lugar ao desenvolvimento de um sentido de pertença e de reconhecimento em contexto; a participação na *coconstrução*, *comanutenção* e *cotransformação* desses contextos; e a possibilidade de atingir e até ultrapassar o potencial individual. Esta perspetiva assenta na *co-laboração* entre estruturas e sujeitos, na usa diversidade humana,

mobilizada pela e para a ação, implicando coautoria e transformação das realidades experienciadas. Claramente um tal posicionamento humano teórico e metodológico tem implicações na pedagogia, como já referi e em seguida ilustro, tomando o exemplo da aprendizagem pela conversa (BAKER; JENSON; KOLB, 2002) como metodologia reconfigurada em torno da *conscientização*.

A Aprendizagem pela Conversa no Cruzamento entre Experiência e Conscientização

Apresento nesta secção a aprendizagem pela conversa, como eu a vejo, a partir da minha experiência e reflexão, como investigadora e, neste caso particular, como membro da equipe de avaliação externa do Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP), constituída por Amélia Rosa Macedo e por mim própria, em que fizemos o acompanhamento do projeto *Lideranças Partilhadas*[6], com observação participante de oficinas que recorreram a esse método, envolvimento nas reuniões da equipe e consulta a documentos do projeto.

A aprendizagem pela conversa, tal como experienciada, observada e avaliada, foi o recurso metodológico utilizado pela equipe do projeto na sensibilização de profissionais, atores e atoras de intervenção social. O projeto gerador desta reflexão incluiu técnicas e técnicos de intervenção socioeducativa, líderes locais, profissionais em lugares de tomada de decisão e cidadãs e cidadãos, em geral. Foram realizadas 15 oficinas na zona litoral norte de Portugal, que envolveram um total de 248 pessoas, das quais apenas

[6] Projeto Literacia para a igualdade de género e qualidade de vida: Lideranças Partilhadas, da Fundação Cuidar o Futuro. Para mais detalhes poderão consultar-se produtos do projeto como o seu livro e o caderno de trabalho, referidos neste texto e na sua bibliografia, bem como o seu *blog*: http://liderancaspartilhadas.blogspot.com/. Acesso em: 20 jul. 2020.

30 eram homens, um dado relevante no que concerne à socialização feminina e masculina, que parece poder indiciar um maior interesse das mulheres pelas temáticas trabalhadas e também maior familiaridade com a conversação, como costume tradicionalmente atribuído às mulheres. Não temos dados suficientes nem cabe aqui explorar as razões desta diversidade.

Tirou-se partido da aprendizagem pela conversa como *instrumento* para constituir um espaço de aprendizagem narrativa e experiencial, em torno de 4 conversas intencionais, para gerar ideias sobre a "resolução da relação dialética de dimensões de aprendizagem, baseadas na interrelação e identificação de tensões entre conceitos/ experiências, potencialmente opostos e contraditórios" (MACEDO; MACEDO, 2012, p. 224). Com esta preocupação, as conversas foram pensadas no sentido da criação de uma aprendizagem em espiral, em que as pessoas começavam por falar de si e terminavam com o delinear de um projeto coletivo.

Num primeiro momento dedicavam-se a "inventariar e refletir sobre as experiências" fazendo a sua apresentação pessoal em grande grupo para, em seguida, em médio grupo passarem a confrontar experiências com ideias de *textos desafio,* em torno de questões como qualidade de vida e lideranças, centrais ao projeto e às pessoas envolvidas. Num terceiro momento, retomava-se o grande grupo, para desenvolver uma discussão focalizada em grupo, direcionada para a sistematização das ideias das 2 conversas anteriores. Por último, o grupo dedicava-se a *perspetivar a ação* buscando formular sentidos de transformação do quotidiano, por referência ao seu contexto real. De acentuar que este movimento de vaivém do individual para o grande grupo, com passagem pelo médio grupo constitui uma estratégia que nos parece fundamental

no sentido de criar espaço para as vozes mais silenciadas e permitir identificar as vozes poderosas no grupo, que poderão precisar de moderação.

Aprendizagem pela Conversa, Aprendizagem pela Experiência

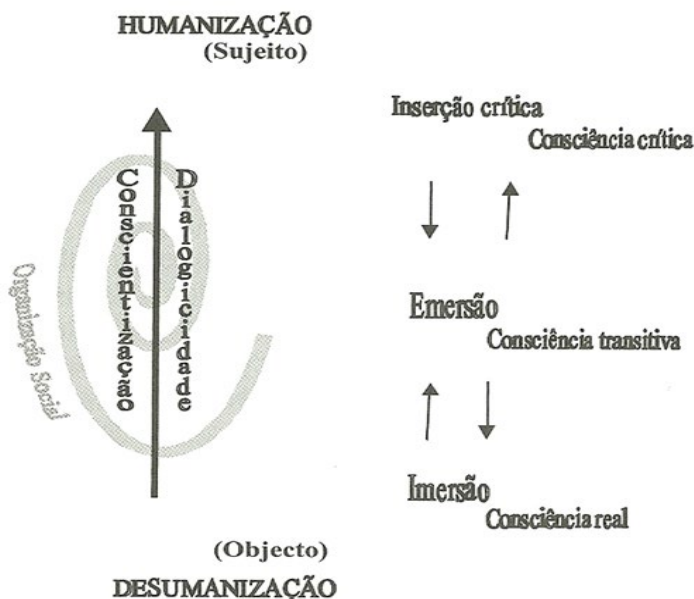
Como referimos noutro trabalho (MACEDO; MACEDO, 2012), Baker, Jenson e Kolb (2002) partem do campo científico da psicologia, apresentando a *aprendizagem pela conversa* como instrumento teórico metodológico. Como referem estes autores, trata-se de um "processo de aprendizagem através do qual as pessoas aprendentes constroem significados e transformam experiências em conhecimento através da conversação" (BAKER; JENSON; KOLB, 2002, p. 2). Este método toma como base o modelo da "aprendizagem a partir da experiência" tal como desenvolvido por Kolb, na década de 1970. Este autor "considera a aprendizagem como um processo pelo qual é criado conhecimento através da transformação da experiência" um processo que envolve diferentes estilos de aprendizagem (divergência, assimilação, convergência, acomodação) e que implica experiência concreta, observação e reflexão, concetualização abstrata e experimentação em novas situações (KONING et al., 2012, p. 17). Como referem, ainda, as autoras (2012), a reconceptualização do modelo de Kolb envolve experienciar concretamente (sentir), observar (refletir), teorizar (pensar) e experimentar ativamente (agir). Uma reformulação que dá maior lugar à conscientização neste processo, como veremos mais adiante.

Se viajarmos um pouco mais atrás no tempo, podemos ainda identificar raízes deste método na proposta filosófica de Dewey (1948), que nos fala de uma educação experiencial ou progressiva.

Esta perspetiva assenta no valor da liberdade objetivada com disciplina democrática, acentuando que a experiência emerge da interação entre o princípio da continuidade e o princípio da interação. Ou seja, admite-se, por um lado, que cada nova experiência assenta no passado e irá afetar a experiência futura de quem a vivencia e, por outro, que a experiência tem uma influência situacional de quem educa em quem aprende, sendo que quem educa deve antecipadamente conhecer a natureza da experiência humana. Nesta visão, que parece um pouco unidirecional, o valor da experiência é avaliado pelo seu efeito no presente e no futuro da pessoa que aprende, e na medida em que esta se torna capaz de contribuir para a sociedade (DEWEY, 1948).

A Aprendizagem pela Conversa e a Conscientização

Tendo nos pontos anteriores falado um pouco da aprendizagem pela conversa em termos dos seus princípios filosóficos, com um foco na centralidade da experiência, e dos seus modos de dinamização, nesta secção relacionamos a aprendizagem pela conversa com a conscientização. Como refere Marijke de Koning (2009, p. 33) no "processo de aprendizagem pela conversação numa perspectiva de conscientização, [...] falar pode levar a um agir outro, mais crítico, neste caso um pensar (e agir) diferente e desviante das formas dominantes de pensar e fazer (acontecer) a liderança". Na mesma linha de argumentação, em trabalho anterior (MACEDO; MACEDO, 2012), estabelecemos articulações entre a aprendizagem pela conversa e a conscientização, tal como trabalhada por Freire (1996) e captada em Macedo et al. (2013), de acordo com a proposta de João Francisco de Souza, uma das pessoas a quem Freire dedicou a *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996).

Figura 1 – Conscientização em Freire

Fonte: Adaptado de Macedo et al. (2013)

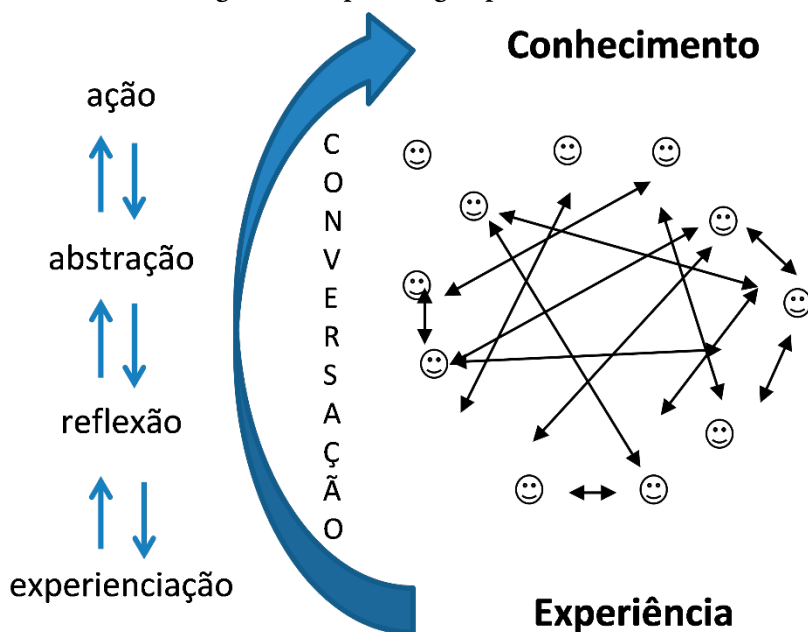
No esquema acima, tentámos fazer uma síntese da conscientização como conceito central de Freire, que este estabelece, desde logo, na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1999) e vai reconcetualizando ao longo da sua obra, como processo que permite a passagem de objeto a sujeito, ou seja, da desumanização à humanização. Decorrendo no interior de uma organização social específica, a conscientização tem um objetivo transformador. Assim, assenta na dialogicidade, procurando uma reflexão a partir da experiência para mobilizar as pessoas participantes para a sua reconstrução, sendo que a emancipação individual é vista como útil à emancipação coletiva.

Parte-se da *consciência real*, em que as pessoas são situadas, num pensamento ingénuo, como seres imersos numa realidade pessoal, individualizada, quase mágica, que reproduz os mitos do opressor para, através do diálogo, e no quadro de uma *consciência transitiva*, partirem da identificação das situações limite de opressão em que estão imersas. Situam-se agora como parte de uma realidade mais ampla, partilhada por outras pessoas e emersas na tomada de uma *consciência crítica* transformadora, pela inserção crítica nessa realidade, como autoras e autores da transformação da própria história.

Sendo que este movimento implica "reconhecimento crítico dos limites impostos pelo opressor, descoberta das razões da opressão, reconhecimento de si como oprimido/a e como pessoa capaz de intervir na própria história, como ser transformador" (MACEDO; MACEDO, 2012, p. 226), como refere Freire (1999, p. 56) o "método é já a própria consciência". Analisando a conscientização como filosofia, Koning (2012, p. 35) acentua que esta "é o processo educativo que permite ao indivíduo desenvolver uma consciência crítica ativa e integrar-se de uma forma crítica numa ação de transformação", em termos metodológicos, implica leitura do mundo, codificação e descodificação, como propõe Freire. Assim, no dizer da mesma autora, "sendo a palavra 'verdadeira', ação e reflexão (Freire), é preciso (aprender a) dizer a palavra para que ela possa transformar o mundo" (KONING, 2012, p. 35).

Já a aprendizagem pela conversa, no reforço da literacia social com profissionais explorou a experiência individual, através da conversação, para investir na emancipação individual com um valor por si – como processo *por* e *para* cada pessoa – investindo também na emancipação coletiva. Koning (2012) reforça esta ideia,

afirmando que a aprendizagem pela conversa possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico em cada pessoa participante, buscando novos sentidos e de modo a provocar a emersão de novos conhecimentos. Assim, no espaço da aprendizagem pela conversa, a conscientização emerge "através da formulação de narrativas que vão permitindo agir de forma diferente e desviante da dominante, possibilitando a construção de práticas inovadoras" (KONING, 2012, p. 38).

Figura 2 – A aprendizagem pela conversa

Fonte: Adaptado de Macedo et al. (2013)

Na sua reflexão, Koning, et al. (2012, p. 27) estabelecem que para Baker, Jensen e Kolb (2002) há distinção entre diálogo e conversa, sendo que o primeiro acentua a fala, a compreensão e a

reflexão e a linguagem. Já na segunda, se acentuam os aspetos mais emocionais. As autoras enfatizam também que ambas as metodologias se centram "na produção de conhecimento existencial através de vozes em oposição" e buscando a emergência do sujeito. Procuramos sistematizar a aprendizagem pela conversa no esquema abaixo, que busca evidenciar a dimensão espiralar desta conversação intencional, multidirecional e pluriperspetivada.

Argumentos Derivados da Análise: Pontos de Passagem

O trabalho de observação realizado, e a análise de dados daí resultante, permite evidenciar que existem relações de articulação entre a *aprendizagem pela conversa* e a *conscientização* como modalidades comunicativas libertadoras, no quadro de uma tradição epistemológica/ metodológica emancipatória da voz (ARNOT, 2006). Cativar/ criar laços (SAINT-EXUPÉRY, 1943) emergem como condições fundamentais em ambos os métodos, permitindo evidenciar a dimensão mais relacional da pedagogia, e a importância de investir numa interdependência humana (mais) genuína (LISTER, 1997) sustentada no reconhecimento e na emersão da voz, como autonarração e exercício de direitos de cidadania.

Cinquenta anos decorridos sobre o *boom* das reivindicações de igualdade e de diferença por movimentos sociais feministas, ecológicos, de diversidade afetivosexual (então, dita, orientação sexual), entre outros, a aprendizagem pela conversa parece tirar mais partido da fragmentação e emersão da e do sujeito individual da modernidade tardia, que vem a reclamar lugar, contrapondo-se ao sujeito coletivo da modernidade, mais presente na concetualização freiriana. Essa fragmentação da e do sujeito da cidadania é articulável com o reconhecimento da diversidade de relações estruturais de

poder em que cada pessoa/ grupo social se encontra localizado (YOUNG, 1997), numa interseção complexa e distintiva dessas relações nas vidas dos indivíduos, por si e entre si, como membros de um grupo social que partilha algumas circunstâncias de vida mas se separa noutras.

Este aspeto dá sentido à afirmação da heterogeneidade intra grupal (YOUNG, 1997) que, no caso em análise, foi evidenciada pela diversidade de vozes das e dos profissionais da intervenção envolvidos no reforço da sua literacia social. Neste enquadramento de fragmentação da e do sujeito da cidadania, a experiência, história, modos de ver o mundo, expetativas, saberes, modos de dizer, adquirem um caráter mais polifónico. Afirma-se a equidade, como diversidade de pontos de partida (e de chegada), pela asserção da voz pessoal, com diversas tonalidades, as quais por relação com circunstâncias de vida muito particulares.

Encontram-se, assim, pontos de passagem entre a *Pedagogia do oprimido* e a aprendizagem pela conversa. Entendendo aqui teoria e ação como dois lados da mesma moeda, que não existem um sem o outro, em termos mais operacionais, relacionados com o fazer educativo reflexivo, Koning et al. (2012, p. 28) acentuam que a "metodologia da conscientização, desenvolvida por Freire já nos anos 60, segue um movimento cíclico, tal como o modelo de aprendizagem a partir da experiência em que se baseia a metodologia da aprendizagem pela conversa". No entanto, como referem, na última, são introduzidos aspetos como uma 'situação desafio', no espaço entre a experiência e a observação; a problematização, entre a observação e a teorização, como reformulação de ideias; a formulação de pistas de intervenção, em grupo e não ao nível individual. Para além disso, é introduzida uma nova situação para

objetivação e descodificação conjunta, entre o agir experimental e a nova experiência[7]. Na nossa análise, identificamos traços claros da investigação-ação neste processo, que não iremos, no entanto, aprofundar aqui.

Em termos mais concetuais/ ideológicos, parece-nos importante acentuar que a Pedagogia do oprimido parece estar mais preocupada com a emersão da voz do grupo oprimido, numa perspetiva de emancipação do grupo e no quadro de uma reflexão racionalizada e centrada no diálogo. Nessa medida, parece ter subjacente a busca consenso para aceder a uma ideia de verdade objetivada e com contornos bem definidos, partindo do suposto de um nível unívoco de consciência e sustentando-se no princípio da igualdade. Em obras posteriores, o próprio Freire complexifica o conceito de oprimido, introduzindo, por exemplo, as questões de género e de etnia, na sua análise e linguagem (MACEDO, 2017).

Já a segunda, a aprendizagem pela conversa, se preocupa com a emersão da voz individual e de grupo, para a emancipação individual e coletiva de pessoas sujeitas a diferentes cruzamentos estruturais de opressão, como referimos com Young (1990), reconhecendo e investindo na dimensão relacional/ emocional da aprendizagem. Investe-se na conversação, buscando a gestão do dissenso, e reconhecendo a riqueza da divergência de opiniões para a construção de uma 'verdade' pluriperspetivada, que é tida em conta na construção de um *pensamento alargado* (ARENDT, 1958), diria intersubjetivo.

[7] Para aprofundamento, pode consultar-se online o Caderno de Trabalho, produzido pelas autoras, em 2012, e também o caderno Rede de mulheres 25 anos depois. Com Maria de Lourdes Pintasilgo, de autoria de Marijke de Koning, de 2005.

O pensamento alargado resulta, assim, de um processo de conversação intencional com uma dimensão mais experiencial e humana, sendo que esta aproximação à objetividade feminista se radica numa localização limitada e num conhecimento situado, que não é transcendente nem faz a separação entre sujeito e objeto, como referia Sandra Haraway, já em 1988 (TOLDY, 2012). Para além disso, num quadro de reconhecimento da diversidade, legitima-se e tira-se partido de níveis distintos de consciência, que requerem uma visão de equidade.

Admite-se, pois, que a mobilização para a *ação crítica transformadora* tem também diferentes níveis em função do nível de *consciência real* de partida. Este é distinto entre pessoas, embora estas possam partilhar determinadas circunstâncias de vida e ocupar localizações estruturais de poder similares, como tenho vindo a referir. Pode também ser distinto o ponto de observação sobre si mesmas, ou seja, o olhar a partir do qual projetam a sua experiência. Procuramos abordar esses aspetos no tópico seguinte.

Voz, Reconhecimento e Emersão do Sujeito: mulheres e homens

Buscando trazer aqui as vozes distintas de sujeitos participantes, com base em dados partilhados pelo projeto, para a análise de acompanhamento que foi desenvolvida, construímos este ponto com excertos dessas vozes, captados ao longo das conversas, como momentos de reflexão e expressão de si que consubstanciaram as oficinas de formação. Na primeira conversa, relativa à apresentação das e dos sujeitos participantes, acentuamos os diferentes pontos de partida, em termos de localizações estruturais

de poder, em relação às quais as pessoas participantes constroem e expressam a sua identidade como sujeitos.

Em torno do lugar social, na família e na profissão:

> Enquanto mulher, mãe e profissional penso que… (Oficina temática Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género – PVQ, Oficina 5)[8].

Em torno da função profissional:

> Como coordenadora de ações de formação para ativos empregados e desempregados (Oficina temática Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças – IIG, Oficina 9).

> Sendo responsável pelo eixo de formação deste projeto [com jovens do secundário] tenho expetativa de identificar estratégias que me ajudem a trabalhar melhor (IIG, Oficina 15).

Ou, ainda, associando a função profissional e do exercício de cidadania na vida pública:

> [...] como formador e ativista ecossocial tenho (IIG, Oficina 14).

No que concerne à reflexão sobre a metodologia de trabalho, a partilha permitiu também evidenciar uma heterogeneidade de olhares face à experiência, com diferentes acentuações relativas à

[8] Embora esta citação e algumas das citações seguintes não ultrapassem mais de três linhas e, por isso, não devam estar em recuo, a autora optou por essa disposição no texto, em justificável exceção (e a única neste livro quanto às normativas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT – que se segue criteriosamente), para melhor visualização dos fragmentos das "vozes" de seus interlocutores na pesquisa que o capítulo retrata. (NOTA DOS ORGANIZADORES).

circulação da palavra que, por sua vez, são reveladoras de diferentes níveis na "consciência real" e também de "consciência transitiva". Em torno do potencial da aprendizagem pela conversa na produção de conhecimento e no desenvolvimento pessoal:

> [...] saliento a partilha de experiências e conhecimentos, potenciando reflexão e o crescimento pessoal (IIG, Oficina 9).

Em torno da mobilização para a ação transformadora:

> O poder… da conversa e da palavra como ferramentas para fazer toda a 'diferença' (IIG, Oficina 9).

Em torno da criação de um ambiente seguro de empoderamento e potenciador do exercício da voz:

> [...] a metodologia foi muito bem escolhida pois permitiu ao grupo uma maior à vontade para expor as suas opiniões e experiências sem dar espaço para julgamentos (PQV, Oficina 1).

> A oportunidade e liberdade de exprimir opiniões diversas (PQV, Oficina 6).

Já na última conversa, relativa à mobilização para a ação, evidencia-se a tomada de consciência. Em torno do reforço de saberes e práticas:

> Foi ao encontro de atitudes e práticas que venho adotando ao longo da vida (PQV, Oficina 3).

Em torno da reflexão sobre as práticas:

> Não posso dizer que me levou a alterar algumas práticas, mas sim a refletir nelas bem como da necessidade de desconstruir e alterar práticas e atitudes dadas como corretas (IIG, Oficina 13).

Em torno da tomada de consciência e mobilização para a transformação nos vários contextos de vida:

> Penso que vou agir de outra maneira. Tanto a nível pessoal como institucional vou procurar ouvir mais os outros, dar-lhes valor e fazer o meu melhor para ser um melhor líder (Oficina temática Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado – PLPP, Oficina 12).

> [...] possibilitou a reflexão e me motivou para alterar situações no meu dia a dia, que antes não tinha sequer perceção da sua existência (PLPP, Oficina 7).

Em torno da tomada de consciência da situação como pessoa oprimida, mas também como pessoa com potencial de autoria da própria história:

> Tendo já sido alvo de discriminação [...] me despertou para a necessidade de também eu deixar de permitir a reprodução da discriminação… e tal só é possível com um comportamento proativo e não passivo. Se eu tivesse denunciado, outras mulheres talvez não passariam pelo mesmo que eu (IIG, W13).

Cosmin Nadă (2012, p. 276-77), um dos participantes no projeto, publicou a sua perspetiva sobre a aprendizagem pela conversa na oficina temática Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças (IIG), afirmando

> [...] Sendo quase um 'viciado' em conversas, sempre com vontade de comunicar, nunca tinha pensado que uma simples conversa podia ser usada como meio de aprender. Depois da minha participação [...] apercebi-me não só que a conversa tem características ótimas para favorecer a aprendizagem, mas que é uma ferramenta que facilita o ato de aprender e que torna o processo de aprendizagem muito mais interessante. [...] mesmo as pessoas mais tímidas e as pessoas que não costumam participar, são incentivadas a dar a sua opinião e a contribuir para um resultado melhor.

Também Ribeiro e Múrias (2012, p. 319), como investigadoras no projeto, numa reflexão aprofundada acerca das perspetivas das pessoas participantes nas oficinas, de que aqui se dá apenas uma visão breve, referem que as oficinas:

> [...] constituíram-se enquanto espaços onde [as pessoas] puderam conversar e refletir numa base igualitária, questionando discursos, representações e práticas, em torno das questões da igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas. Espaços recetivos à partilha de experiências, promotores de formulação de ideias e reconhecimento de motivações e intenções e uma escuta ativa isenta de preconceitos sociais, maioritariamente, espaços e tempos de aprendizagem.

Que melhor forma de completar esta reflexão que não as vozes de quem esteve presente.

Linhas Conclusivas

Ao longo deste texto argumentei em favor de uma educação *outra*, enraizada *na* e enraizadora *da* interdependência humana, num horizonte de *co-laboração* e maior equidade humanizadora. Para desenvolver o argumento, tirei partido da minha experiência em torno da *aprendizagem pela conversa* que, inserindo-se num paradigma de aprendizagem pela experiência, revela contornos da conscientização. Indo além da abordagem mais psicológica dos autores desta proposta, a abordagem feminista conscientizadora enfatiza a politicidade deste método baseado na conversação intencional e, mais concretamente, o seu potencial transformador das e dos sujeitos para a assunção como autores e autoras da sua história, no exercício de uma cidadania educacional, que radica a sua afirmação como cidadãos e cidadãs.

Na abordagem feminista à *aprendizagem pela conversa*, que tive a oportunidade de observar, no âmbito do projeto Lideranças Partilhadas, da Fundação Cuidar o Futuro, identificou-se forte presença do pensamento freiriano, a 2 níveis. Por um lado, na preocupação com a discussão do *status quo* – por vezes interiorizado como liberdade, por pessoas participantes, cujo índice de reflexividade, as situava ao nível da *consciência real* e, por outro, na tentativa de inserção das pessoas participantes no seu processo histórico, como sujeitos, mulheres e homens transformadores, através do desenvolvimento da *consciência crítica.*

Assim, no trabalho observado, encontram-se articulações entre *conscientização* e *voz*, concretamente, no que concerne à possibilidade de articulação por cada sujeito, no coletivo, da sua história, experiência, interpretação do mundo, modos de

conhecimento, valores e identidades, num ambiente que estimula a circulação da palavra e a sua (re)formulação num agir transformador. Indo além de uma visão uniforme de grupo social, que não tem em conta a heterogeneidade intragrupal, o investimento na fragmentação do sujeito permite evidenciar que a formulação e problematização do mundo depende das localizações dos/as sujeitos em relações de poder diferenciais, presentes tanto nos níveis de consciência aportados aos processos comunicativos como nas múltiplas facetas de opressão de que se revelam objeto.

Parece poder também afirmar-se que a *aprendizagem pela conversa* é um processo político de conscientização, afirmação de voz e participação na tomada de decisão. Constitui também um processo em que a conversação complementa a dialogicidade, permitindo o cruzamento intersubjetivo das experiências e saberes individuais e indo além da busca de uma verdade consensual racionalizada para afirmar o valor do dissenso argumentativo na formulação da ação.

Ao criar espaço para a afirmação da voz individual e como grupo social, em torno da história, da experiência e das expectativas de mundo, investe-se, claramente, na *inserção crítica* das e dos sujeitos, nas suas realidades diferenciadas, através de processos de reconhecimento individual tendentes à transformação social. Nesse enquadramento, esta aprendizagem pela conversa gera emancipação individual e coletiva, pela explicitação de diversas formas de relação de poder opressivas e pela busca coletiva de soluções mais autênticas que servem a cada pessoa e ao grupo social em que está inserida. Evidencia-se que *existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo, falar sobre ele, problematizá-lo e reformular a sua pronunciação.*

Em suma, ao investir na interdependência humana e ao procurar cativar as e os participantes para a tomada de consciência e a ação individual/coletiva, através da criação de laços levados pela palavra, a aprendizagem pela conversa, tal como observada e experienciada, num cruzamento entre racional e emocional, contribui para o empoderamento de mulheres e homens e permite a renovação democrática no horizonte de um mundo mais humanamente humano, assente no (re)conhecimento da diversidade e na *co-laboração*.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. Lisboa: Relógio d'Água, 1958.

ARNOT, M. Gender voices in the classroom. *In*: SKELTON, C.; FRANCIS, B.; SMULYAN, L. (Orgs.). **The sage handbook of gender and education**. London: Sage, 2006. p. 407-421.

BAKER, A.; JENSEN, P.; KOLB, D. (2002). **Conversation as experiential learning**. 2002. Disponível em: http://learningfrom experience.com/media/2010/08/conversation-as-experiential-learning.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research and critique. Bristol: Taylor & Francis, 1996.

CLAESSEN, J. Vitamina C para comunidades: comunicación como arte y arte como comunicación. In: MÚRIAS, C.; KONING, M. de (Orgs.). **Lideranças partilhadas:** percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 99-112.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: The Macmillan Company, 1948.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança***:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KONING, M. **Rede de mulheres 25 anos depois**: com Maria de Lourdes Pintasilgo. Lisboa: GRAAL e Fundação Cuidar o Futuro, 2005.

KONING, M. Liderança e poder. In: MACEDO, E.; KONING, M. de (Orgs.). **ReInventando lideranças***: g*énero, educação e poder. Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic, 2009. p. 33-38.

KONING, M. Lideranças partilhadas. A caminho de um novo paradigma? *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. (Orgs.). **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 17-57.

KONING, M.; MÚRIAS, C.; RIBEIRO, R.; CARVALHO, A.; LOPES, L. **Caderno de trabalho:** Propostas de literacia para a igualdade de género e a qualidade de vida. Lisboa: Fundação Cuidar o Futuro, 2012.
Disponível em: https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/Caderno-de-Trabalho.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

LISTER, R. **Citizenship***:* feminist perspectives. New York: New York University Press, 1997.

LISTER, R. Inclusive citizenship: Realizing the potential. **Citizenship Studies***,* Online, v. 11, n. 1, p. 49-61, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13621020601099856>. Acesso em: 11 maio 2009.

LYNCH, K.; LODGE, A. **Equality and power in schools**. London and New York: RoutledgeFalmer, 2002.

MACEDO, E. (Org.). **Fazer educação, fazer política:** linguagem, resistência e ação. Porto: IPFP/CRPF/CIIE, 2014.

MACEDO, E. Paulo Freire, um pensador feminista? (Re)articulando conceitos e debates. *In*: MACEDO, Eunice (Org). **Ecos de Freire e o pensamento feminista***:* diálogos e esclarecimentos. Porto: LivPsic, IPFP, CRPF & CIIE, 2017. p. 23-58.

MACEDO, E. **Vozes jovens entre experiência e desejo***:* cidadania educacional e outras construções. Porto: Afrontamento, 2018.

MACEDO, E.; MACEDO, A. Aprender pela conversa: Assim, como e depois?. *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. (Orgs.), **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 223-238.

MACEDO, E.; VASCONCELOS, L.; EVANS, M.; LACERDA, M.; VAZ PINTO, M. **Revisitando Paulo Freire***:* sentidos na educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

MACEDO, E.; CLOUGH, N.; ARAÚJO, H. C. Ser sujeito inteiro em educação: das possibilidades de cidadania educacional. *In*: MACEDO, E. (Org.). **Fazer educação, fazer política***:* linguagem, resistência e ação. Porto: IPFP, CRPF & CIIE, 2014. p. 79-92.

MACEDO, E.; SANTOS; S. A.; TORRES, F.; HARDALOVA, P. Reinventing the allegory of the cave through drama: teachers' challenges and competences in education. **Educação, Sociedade & Culturas**, *v. 50*, Porto, p. 75-93, 2017.

NADÃ, C. Reflexões sobre Lideranças Partilhadas: um projeto que conheci e vivi. *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. de (Orgs.). **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 271-284.

RIBEIRO, R.; MÚRIAS, C. Das motivações às apreciações: aprendizagens pela conversa na literacia para a igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas. *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. (Orgs.). **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 297-322.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O principezinho**. Lisboa: Editorial Aster. 1943.

TOLDY, T. Produzir conhecimento a partir das pessoas. *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. de (Orgs.). **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 153-164.

VAN EMMERIK, I. Reflections on literacy of women for leadership, the journey of a friendship. In: MÚRIAS, C.; KONING, M. de (Orgs.). **Lideranças partilhadas:** percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 59-70.

YOUNG, I. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

YOUNG, I. **Intersecting voices***:* dilemmas of gender, political philosophy, and policy. Princeton: Princeton University Press, 1997.

YOUNG, I. **Inclusion and democracy**. Oxford: University Press, 2000.

AÇÕES EMBASADAS NA PEDAGOGIA SOCIAL EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: busca por dignidade e emancipação

Otília Andressa Dal Evedove Pinto[9]
Alessandra de Morais[10]

Introdução

As vivências com as quais somos presenteadas durante nossa trajetória podem nos fazer seguir por dois caminhos, o do conformismo ou o da transformação. Eu [11] escolhi transformar. Considerava-me uma pessoa solidária, mas ao iniciar a graduação em Pedagogia, no ano de 2016, e ter aulas de Filosofia, meu conceito de solidariedade foi se desconstruindo. Logo no segundo semestre do primeiro ano da graduação, fiz o curso de extensão: *A diversidade cultural, os saberes e as instituições educativas*, oferecido pela mesma Universidade em que cursava, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, que abordava as diferenças de infância em relação à cultura e época. Como parte do curso, eu e algumas colegas elaboramos um

[9] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e candidata ao Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição, São Paulo, Brasil. E-mail: dessa-dapl@hotmail.com

[10] Professora Assistente junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

[11] O uso do pronome na primeira pessoa do singular é utilizado para se referir à autora principal deste texto (Otília Andressa Dal Evedove Pinto), e se fez necessário para evidenciar suas vivências e respectivas implicações ao desenvolvimento do estudo, intervenções e reflexões realizadas. A segunda autora participou da pesquisa e do texto no papel de orientadora.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p59-90

breve projeto com o objetivo de tratarmos os direitos das crianças e dos adolescentes, com base no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (BRASIL, 1990). O desenvolvimento desse projeto se deu em uma unidade da *Casa do Pequeno Cidadão*, e foi nesse espaço que senti a necessidade de não ser apenas solidária e sim de ir além.

Em agosto de 2017, iniciei juntamente com duas amigas da graduação um trabalho voluntário em uma instituição do terceiro setor, localizada na periferia de uma cidade do Centro-Oeste Paulista, local bem simples, com pessoas que tentavam fazer algo pelo próximo, mesmo que de forma assistencialista. Foi então que a necessidade de tentar romper com o assistencialismo me fez buscar por uma base teórica e metodológica, a qual encontrei em Paulo Freire (1978) e na Pedagogia Social. Assim, tomei a decisão de realizar este estudo, de modo a desenvolver uma pesquisa na instituição em pauta, tendo como um dos propósitos refletir sobre os limites e alcances das ações realizadas no período em que atuei como voluntária e, depois, como pesquisadora.

Desse modo, este texto trata de um relato de experiência decorrente de uma investigação que teve como objetivo geral promover ações e reflexões que desencadeassem transformações nas relações de caráter assistencialista estabelecidas em uma instituição do terceiro setor. Foram objetivos específicos:

- Conhecer a história da instituição e a relação com a comunidade na qual está inserida;

- Desenvolver ações e criar estratégias com base na Pedagogia Social, com o intuito de envolver todos os atores nas atividades, de modo a aproximar a instituição da comunidade.

O Terceiro Setor e a Pedagogia Social

As organizações não governamentais (ONGs) são entidades sem fins lucrativos da sociedade civil que têm como propósito promover e defender uma causa política e social, fazendo parte do que denominamos de terceiro setor. A atuação dessas entidades costuma se dar por meio de instituições religiosas, associações de bairros, entre outros, e seu principal objetivo é atender alguma demanda que o governo não supre, atuando em comunidades menos favorecidas. O termo OSC (Organizações da Sociedade Civil) surge para fazer referência de forma mais recente às Organizações Não Governamentais. A função de uma OSC é a de proporcionar uma mudança de paradigma na sociedade, em especial nas comunidades marginalizadas e sem tantas oportunidades. Sendo assim, as OSC não pertencem a alguém e sim à sociedade em geral. Para se caracterizar como uma OSC é necessário que se possua CNPJ (cadastro nacional de pessoa jurídica), que seja uma empresa privada sem fins lucrativos, institucionalizada, capaz de gerenciar suas próprias atividades, voluntárias ou não compulsórias. No Brasil, esses critérios correspondem a apenas três instituições jurídicas no novo Código Civil, são elas: associações privadas, fundações privadas e organizações religiosas.

De acordo com Grazioli (2018), a importância das instituições do terceiro setor pode ser conferida pelo número significativo de entidades associativas de interesse social que, nas mais diversas áreas de atuação, executam ações em benefício da sociedade civil, especialmente para aquela parcela mais carente de benefícios e oportunidades.

Com relação à Pedagogia Social, de acordo com Silva (2011), ela surge em momentos de rupturas sociais, sendo adotada no Brasil com a redemocratização do país, por meio da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em que novos sujeitos de direitos são colocados em evidência. A Pedagogia Social tem por intuito alterar a cultura escolar, transformando o aluno em ator principal do processo educativo.

Machado (2009, p. 11380), aponta que na Pedagogia Social "no cenário brasileiro, a prática se impôs à teoria", o que gerou certa negação e resistência por parte de educadores escolares e acadêmicos em relação a ela. Nos dias atuais, mesmo com os avanços em relação aos trabalhos socioeducativos, o desconhecimento sobre a área é presente, até mesmo, entre seus trabalhadores, profissionais ou voluntários. Uma das razões que a autora aponta para esse desconhecimento, pode se dar pelo fato de que fora do ambiente escolar existam necessidades socioeducativas que atingem todas as faixas etárias e a sua relação se dá com a cultura, o lazer, o suprimento de necessidades básicas, o atendimento à população de risco, o trabalho, a formação continuada, a sustentabilidade e os direitos humanos.

Machado (2009) diz que ao olhar para a totalidade da Educação, observa-se que as políticas públicas, por serem focadas e fragmentadas, acabam por serem insuficientes para suprir todas as necessidades que a sociedade demanda. Dessa forma, surgem meios que tentem suprir tais necessidades e tal atendimento se dá por parte da sociedade civil, associações de moradores e igrejas. Para a autora, o fato de os projetos serem elaborados com base nas necessidades pontuais de cada comunidade, sem análise das possibilidades de implementação, dos fundamentos teórico-práticos, da qualificação

de seus profissionais e dos recursos necessários para sua manutenção, faz com que tanto na elaboração quanto na fase de implementação, não seja exigida a participação de educadores com habilitação específica. Assim, podem ser encontrados, atuando no campo socioeducativo, profissionais e voluntários de diferentes áreas e com diferentes níveis de formação, sem exigências de qualificação específica, o que pode incorrer em uma falta de compromisso com os resultados que se obtêm.

Paula e Machado (2009) afirmam que podemos verificar, no cenário nacional, que as demandadas sociais estão exigindo uma nova concepção de Educação. Por meio de estudos realizados na vertente da Pedagogia Social, apontam-se novas discussões sobre o papel da Educação na formação dos sujeitos historicamente excluídos. Tais discussões remetem a uma análise crítica da história do curso de Pedagogia e como vem sendo realizada a inserção da Pedagogia Social e Educação não Formal nas últimas Diretrizes desse curso, as quais foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006 (BRASIL, 2006).

Paula e Machado (2009) também consideram a seguinte reflexão: se a Pedagogia assume um caráter mais social, o curso formará profissionais que também atuarão com uma visão diferenciada de Educação e sociedade? Qual deverá ser essa visão do educador?

Para melhor compreensão, as autoras definem os conceitos de Educação Não Formal, Educação Formal e Educação Informal. Assim tratam por Educação Formal, aquele tipo de Educação oferecida pelas escolas, tendo uma organização e sequência pré-estabelecida. Já a Educação Informal contempla todas as vivências

educativas no decorrer da vida do indivíduo, caracterizada por estar em constante processo e não organizada. Por último, temos a Educação Não Formal que segue uma estrutura e organização, porém distinta das escolas; esse tipo de educação pode levar a uma certificação, mesmo não sendo a finalidade dela, diferencia-se da Educação Formal devido a sua flexibilidade com relação a tempos, locais e adaptação dos conteúdos de aprendizagem oferecido a cada grupo.

Precisamos compreender essas diferenças conceituais quando estudamos a Pedagogia Social, para justamente nortearmos uma discussão a respeito do tempo e espaço onde acontece esse trabalho pedagógico. Por meio de levantamento bibliográfico, Paula e Machado (2009) perceberam uma incerteza na maioria dos textos, sobre os conceitos a respeito da estrutura e da finalidade da Educação Não Formal e da Pedagogia Social, também ressaltam que não pretendem desvalorizar a escola e o processo formal de aprendizagem, mas situar novas características educacionais e pedagógicas a serem trabalhadas na constituição do sujeito social.

O currículo mínimo que era utilizado desde as três regulamentações do Curso de Pedagogia (1939, 1962 e 1969) e possibilitava pouca flexibilização e inovações nos projetos das instituições formadoras, passa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) a ter possibilidades de discussões a respeito da formação de educadores para atuação em ambientes não escolares.

Segundo Silva (2011) no atual momento de construção teórica da Pedagogia Social no Brasil, precisamos entender o real motivo que leva o ser humano a procurar pelo aperfeiçoamento,

buscando se libertar das estruturas de opressão com relação às quais a própria sociedade o aprisionou, utilizando suas habilidades e capacidades como forma de romper com a lógica predatória individualista e competitiva que guia a vida na sociedade humana. Essa perspectiva tem a ver com definição de métodos e técnicas do trabalho sociocultural, socioeducativo e sociopolítico, pois as afirmações de verdades absolutas, ou não, acabam aprisionando os sujeitos por meio de paradigmas, comprometendo a sua própria existência.

Assim, Silva (2011) aponta a importância de considerar os três tempos histórico em que a Pedagogia Social precisa atuar passado, presente e futuro, pois é necessário que não se negligencie o passado, que se problematize o presente e que se dissocie o futuro do passado.

> [...] a Pedagogia Social a ser construída no Brasil precisa, necessariamente, contemplar simultaneamente três tempos históricos: o passado, no sentido da problematização dos processos históricos que resultaram em negação de direitos, forte exclusão social e estigmatização de diversos segmentos sociais; o presente, no sentido de reaprendizagem de hábitos, costumes e tradições que sirvam de referências para as gerações que nasceram sob a égide do regime de exceção política; e o futuro, enquanto utopia desejável, mas que tem como desafio principal a redução do abismo social que separa ricos e pobres, e que constitui condição *sinequa non* para a edificação de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária. (SILVA, 2011, p. 167, grifos do autor).

A Pedagogia Social pode ter como aliada a Educação Popular, a qual no Brasil está associada, segundo Paula (2017) a

movimentos sociais, de alfabetização de jovens e adultos, dos Sem Terra, sindicais, da área da Saúde, da Educação, entre outros. No entanto, Paula (2017) aponta que poucas áreas dos movimentos sociais atuam em parceria com as universidades e que, atualmente, em função das crises políticas vivenciadas no Brasil, com grande reflexo na Educação, uma reconceitualização e retomada da Educação Popular, proposta por Paulo Freire está surgindo.

De acordo com Paula (2017), as universidades públicas militam por uma educação pública gratuita e de qualidade a todos, porém no mesmo espaço onde ocorre esta defesa, pouco ou quase nada de discute sobre a Educação Popular, tema que auxiliaria na construção de soluções coletivas para o enfrentamento dos problemas educacionais. A discussão da Educação Popular pouco está presente nos cursos de graduação em Pedagogia e licenciaturas, surgindo em algumas grades como disciplina isolada ou optativa, já em alguns programas de pós-graduação existe uma abertura maior para tal tema.

A nossa Educação vive "situações-limites" há muitos anos, e, assim como Freire (1978) já dizia, elas são apresentadas aos homens como algo determinado historicamente que, de forma esmagadora, não lhes dão alternativa a não ser a de se adaptar. Por sua vez, o homem não consegue transcender as "situações-limites", uma vez que muitas vezes não percebem as possibilidades de as aceitarem ou negarem. Por outro lado, quando visualizam tais possibilidades podem migrar da "fronteira entre o ser e o nada" para a "fronteira entre ser e o mais ser".

Ao perceber as "situações-limites" que me cercam, optei por transcender para a "fronteira entre ser e o mais ser" e, assim,

contribuir para que outras pessoas possam vislumbrar as opções que a cercam e decidirem por si mesma qual fronteira habitar.

Delineamento Metodológico

Esta pesquisa enquadrou-se em um estudo de caso com ações colaborativas, caracterizando-se como de metodologias qualitativas, de acordo com Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) "[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento".

A opção por esse tipo de pesquisa se deu com base em seu objetivo que é o de analisar as possíveis contribuições de uma atuação embasada na Pedagogia Social em uma instituição do terceiro setor, assim "[...] os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Esse tipo de estudo é também chamado de "naturalístico" (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Para Ludke e André (1986, p. 18), "Os estudos de casos visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo".

Já para Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016, p. 47), desenvolver a ação de colaborar é uma atividade complexa, que deve ser ensinada e pode sim ser aprendida quando os pares deliberadamente organizam espaços-tempo que propiciem esse aprendizado. A pesquisa foi protocolada no Comitê de Ética em Pesquisa da FFC-UNESP, Campus de Marília, tendo seu início após

parecer favorável, conforme a Resolução CNS 466/2012, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos.

Local e participantes

Foi realizada em uma OSC (Organização da Sociedade Civil), localizada em uma cidade do Centro-Oeste Paulista. A escolha da instituição surgiu por meio do trabalho voluntário que a pesquisadora realizava no local.

A instituição que nos recebeu foi fundada no ano de 2008 e é regida por seu estatuto e pela Lei Federal nº 9.790/99, de 23/03/99, pelo Decreto Federal nº 3.100/99 (BRASIL, 1999a, 1999b) e pela legislação que lhe for aplicável. Seu funcionamento ocorre aos sábados no período da manhã, possui em média 55 crianças cadastradas, atendendo a comunidade local e bairros do entorno. Além da presidente da instituição, conta com a colaboração de voluntários que atuam nas atividades da instituição.

Desenvolvimento e Resultados

Como já ressaltado, o funcionamento da instituição ocorria aos sábados no período da manhã, com oferta de café e almoço para crianças e jovens cadastrados; sendo que sua atuação era de natureza predominantemente assistencialista.

A faixa etária das crianças e jovens que ali frequentavam era de 03 a 19 anos, em que os jovens ajudavam a servir as refeições e, na medida do possível, auxiliavam no cuidado das crianças menores. No primeiro contato, foi possível perceber que as crianças e jovens ficavam sem supervisão durante o período que ali estavam. Tal problema se dava pela falta de voluntários na instituição, uma vez

que todo seu funcionamento acontecia mediante trabalho voluntário. Foi observado que não existia uma rotina pré-estabelecida, em relação aos horários de entrada e saída das crianças e jovens, e o registro de frequências era realizado pelas próprias crianças, o que ocasionava em um fluxo contínuo (saída e retorno das crianças e jovens).

Como primeiro contato, apresentamo-nos e conhecemos um pouco das crianças e jovens que ali estavam. Após nos conhecermos, pedimos para que desenhassem “o que gostavam e o que gostariam de fazer na instituição”. Algumas crianças e jovens desenharam o que foi proposto, outros apenas “o que gostariam de fazer” ou “o que gostavam de fazer”. Em relação ao que “gostariam de fazer”, quase todas as crianças desenharam balanço, escorregador, tanque de areia, piscina, sala de leitura, campo de futebol. Sobre o que “gostam de fazer” em alguns desenhos, ficou claro como apreciam a paisagem e do “ar” do local, além disso todos responderam que gostavam de brincar.

Conversamos com a fundadora e idealizadora do projeto para entendermos o motivo pelo qual o projeto tivera início; ela nos relatou que durante uma campanha da fraternidade na qual trabalhava, percebeu a necessidade de fazer algo pelo meio ambiente, assim conversou com o padre de sua paróquia sobre esse desejo de fazer algo além. A partir dessa conversa, nasceu a ideia da instituição, sendo que inicialmente a preservação do meio ambiente era o objetivo principal, mas devido à localidade em que a instituição se instalou, o social se fez necessário.

O projeto social começou com uma horta, que era cuidada pelas crianças atendidas na instituição (sem a participação de mais

membros da comunidade). As verduras produzidas ali eram doadas a algumas instituições municipais e, também, vendidas por um valor simbólico à comunidade local. No decorrer dos anos a comunidade cresceu muito, aumentando o número de casas e acabando com riachos e árvores que ali tinham, levando ao fim da horta. Com o fim da horta, a instituição começou a desenvolver projetos com a comunidade (e não mais somente com as crianças), abordando temas sobre a importância da preservação ambiental e realizando vários plantios de árvores, tanto na instituição como em outros locais.

Ressalta-se que a instituição não possui vínculo com o poder público, sua manutenção ocorre por meio de doações da sociedade civil e da renda obtida mediante ações desenvolvidas pela própria instituição (bazar e ações beneficentes).

Com base nos relatos da fundadora da instituição, das voluntárias, das crianças e jovens, assim como nas vivências ali obtidas, algumas ações foram desenvolvidas, sendo que tivemos dois momentos nas ações, um primeiro sem e outro com a base teórica da Pedagogia Social. Apresentamos um quadro geral com as ações realizadas na instituição em ambos os momentos, durante os anos de 2017, 2018 e 2019, de modo a especificar cada ação, seus objetivos, público-alvo, alcances e limites, e aspectos que desencadearam as ações seguintes.

Quadro 1 – Ações desenvolvidas na instituição

Sequência das Atividades	**Objetivos**	**Público Participante**	**Alcances e Limites da ação**	**Disparador para as Próximas Ações**
Sondagem do Local.	Conhecer o espaço, a dinâmica de funcionamento e a história do local.	Crianças atendidas pela instituição; fundadora da Instituição.	Reconhecimento do ponto de vista (expectativas) dos sujeitos que ali frequentavam. - Não ter acesso ao ponto de vista de outros membros da comunidade e suas considerações sobre a instituição.	Por meio da sondagem, foi percebido o interesse das crianças em conhecer novos espaços, dentre eles, a biblioteca.
Capital Cultural: visita à Biblioteca Municipal	Apresentar esse espaço e dinâmica de seu funcionamento.	Crianças atendidas pela instituição e voluntárias.	- Ter acesso a um novo espaço fora da comunidade. - Novas Vivências e experiências.	Necessidade de fomentar o acesso a bens culturais e o interesse pelo hábito de ler e escrever.
Cantinho da Leitura	Possibilitar o acesso a livros.	Crianças atendidas pela instituição e voluntárias.	-Leitura e contação de história. - Interação entre os pares. - Necessidade de um espaço que favoreça o ato de ler.	Criar necessidade de leitura e escrita.
Escrita Livre	Identificar e contribuir para o desenvolvimento da escrita e leitura e da livre expressão.	Crianças atendidas pela instituição.	- Escrever de forma livre a fim de favorecer a escrita. - Foi identificado que a maioria das crianças apenas reproduzia ou copiava a escrita.	Diante da dificuldade das crianças, buscou-se a parceria da comunidade local.

Reunião com a Comunidade	Fomentar/Intermediar a participação da comunidade.	Comunidade e Voluntárias.	- A comunidade não esteve presente na reunião.	Buscar estratégias para promover a participação da comunidade.
Ações para a festa de Natal.	Desenvolver ações para levantar fundos e, assim, realizar a festa de Natal em um outro espaço.	Crianças atendidas pela instituição, voluntárias e comunidade.	-Não foi possível envolver as crianças e a comunidade no processo. - Apenas voluntárias participaram das ações. - Levantamos o valor monetário necessário.	Falta de envolvimento da comunidade, sentindo-se a necessidade de fomentar e insistir em ações para integração.
Festa de Natal.	Realização da festa.	Crianças atendidas pela instituição e Voluntárias.	- Alcançamos o valor monetário para a realização da festa. - A festa foi realizada apenas para as crianças atendidas aos sábados, sem a participação da comunidade local. - Voluntárias e outros membros da instituição também participaram.	Apresentar novas formas de lazer e cultura.
Passeio ao Teatro.	Assistir a uma apresentação teatral. Acesso às manifestações artísticas e culturais.	Crianças atendidas pela instituição e voluntárias.	- Dificuldade para conseguir transporte. - Conhecer uma nova forma de expressão.	A necessidade de proporcionar o acesso a bens culturais e artísticos à comunidade.

Construção de uma Brinquedoteca – O início.	Criar um espaço na instituição para leitura e brincadeiras.	Crianças atendidas pela instituição, comunidade, voluntárias e sociedade civil.	- Grande interesse das crianças. - Falta de espaço físico na instituição. - Pouca adesão da comunidade nas ações. - Necessidade de mais voluntários, para organização dos livros.	Proporcionar o acesso a mais bens culturais à comunidade.
Construção da Brinquedoteca A Organização e a escolha do nome para a brinquedoteca	Agrupar as crianças por interesse, para assim desenvolver as ações, escolher o nome para a brinquedoteca de forma democrática.	Crianças atendidas pela instituição, voluntarias, comunidade e sociedade civil.	- Formação de grupos por interesse. - Maior participação e empenho das crianças e voluntárias. - Organização dos materiais. - Escolha do nome por meio de votação.	A necessidade das crianças participarem ativamente do processo e das deliberações. Inauguração do espaço com a participação da comunidade local e outros membros da sociedade civil.
Festa de inauguração da Brinquedoteca	Apresentar à comunidade o espaço construído.	Crianças atendidas, voluntárias, comunidade e sociedade civil.	- Instalação da placa com o nome da brinquedoteca. - Participação de membros da sociedade civil. - Falta de participação de membros da comunidade local.	Fomentar a participação da comunidade local. Identificação de conflitos entre as crianças e entre as crianças e voluntárias, levantando a necessidade de ações de mediação voltadas para a qualidade das relações interpessoais.

Jornal de Parede	Ouvir o que as crianças e voluntárias têm a dizer sobre a instituição.	Crianças atendidas pela instituição e voluntárias.	- Apresentaram problemáticas que não havíamos notado a falta de luz (energia elétrica) no banheiro. - Melhoria na relação entre voluntarias e crianças.	Busca coletiva de resolução de problemas apontados pelas crianças e voluntárias, como por exemplo, melhoria das instalações elétricas no espaço.
A energia nos diversos espaços.	Realizar novas instalações elétrica na instituição. Envolver a comunidade local na ação.	Crianças atendidas pela instituição, voluntárias e comunidade local.	- Realização das instalações necessárias. - Falta de adesão da comunidade local e de voluntários na ação.	A pouca participação da comunidade local em ações voltadas para a melhoria da infraestrutura da instituição, assim como a pouca adesão ao trabalho voluntário.
Busca por voluntários.	Incentivar o trabalho voluntário na instituição. Buscar parcerias com a sociedade civil.	Comunidade local e sociedade civil.	-Estabelecimento de novas parcerias. - Adesão de novos voluntários. - Maior visibilidade da instituição. - Visibilidade.	Insistir na participação da comunidade local, devido à baixa adesão.
Reunião com a comunidade local.	Buscar na comunidade pessoas interessadas em desenvolverem ações voluntárias.	Comunidade e sociedade civil.	- Maior participação da comunidade. - Criação de um grupo de WhatsApp, entre membros da comunidade e voluntariado.	Participação da Comunidade. Identificação do alto índice de analfabetismo entre as mães das crianças atendidas.

Criação de uma Sala de EJA (Educação de Jovens e Adultos) na instituição.	Propiciar a oportunidade do acesso à Educação, para aqueles que não conseguiram cursar a Educação Básica.	Comunidade e sociedade civil.	- Parceira da Universidade Pública com a Instituição para o desenvolvimento da sala EJA. - Pouca Adesão por parte da comunidade.	Tentar compreender os reais motivos para não permanência dos estudantes no curso de alfabetização, mesmo a comunidade tendo sido consultada antes de seu início e ter demonstrado interesse.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados da pesquisa

A seguir, com base nos objetivos de nosso estudo, faremos a descrição e análise de algumas das ações realizadas, tendo-se como foco aquelas fundamentadas na Pedagogia Social.

Capital Cultural: visita à biblioteca

Após a sondagem realizada no primeiro contato com a instituição, percebemos a necessidade de uma intervenção, pois as crianças demonstraram um grande interesse em conhecer e experienciar novos espaços. Em quase todos os desenhos e relatos, vimos que um espaço para leitura ou, até mesmo, uma biblioteca era de interesse comum entre elas.

Assim decidimos apresentar às crianças o que era esse espaço e entramos em contato com a biblioteca municipal para nos informar sobre a possibilidade de fazermos uma visita com as crianças, uma vez que nos deparamos com dois problemas: a instituição só funcionava aos sábados no período da manhã e não tínhamos recursos para custear o transporte até a biblioteca. Em

contato com os responsáveis da biblioteca, fomos informadas que naquele próximo sábado iria funcionar e que eles iriam nos fornecer o transporte para levarmos as crianças.

Dessa forma, fomos com aproximadamente quarenta crianças conhecer aquele espaço. No dia em questão, uma programação diferenciada estava acontecendo, com oficinas de mangá, escrita literária e contação de histórias. Ocorria também o lançamento de um livro, escrito por uma garota, com idade semelhante a da maioria das crianças atendidas pelo projeto, e, assim como eles, era aluna de uma escola pública do município. Assim, as crianças participaram dessas atividades e de uma pequena palestra sobre o funcionamento da biblioteca, sobre quais os critérios para se ter uma carteirinha, entre tantas outras informações.

Ao retornarmos à instituição, novos anseios surgiram, foi então que os desejos de escrever um livro como a garota que conheceram, ter uma biblioteca na instituição, poder ler mais e mais livros, foram surgindo entre as crianças.

Camors (2011) nos traz o conceito de cultura vista pela ótica da Pedagogia Social como algo diverso, repleto de complexidades, o que acaba gerando uma indefinição em relação ao seu significado e sua utilização. Para o autor pode-se resumir cultura por meio dos seguintes significados: como padrões de comportamento, informação e conhecimento que se aprendem e transmitem de geração a geração, como parte de um processo de ensino e aprendizagem, são maneiras de ver o mundo, vivê-lo, interpretá-lo e atribuir algum tipo de significado à realidade, dentro de um grupo social. Nessa perspectiva, ofertar novos conhecimentos sobre cultura e lazer, é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano.

Portanto, o capital deve ser também cultural, pois por meio dele as relações se alteram, elevando o nível de consciência sobre o que se busca e para que se busca.

Escrita Livre

Conforme iam aumentando seu repertório cultural, algumas crianças começaram a demonstrar interesse em escrever, iniciando com as cópias das histórias contidas nos livros que liam, já outras crianças criavam as próprias histórias. Foi então que inspiradas na Pedagogia Social, iniciamos o projeto de escrita livre, com o intuito de as crianças poderem se expressar por meio da escrita.

O projeto teve início com a doação de cerca de cinquenta cadernos por um grupo de parceiros. No caderno, as crianças poderiam escrever o que quisessem e leríamos apenas com a permissão delas, algumas crianças escreviam sobre os acontecimentos que ocorriam com elas durante a semana, outras realizavam cópias dos livros, replicavam o cabeçalho que faziam na escola, desenhavam, escreviam músicas e apenas uma ou duas crianças criavam histórias.

Entre as crianças percebemos que tínhamos um menino com habilidades artísticas e muita necessidade de ser alimentado de arte e cultura. Esse jovem escreveu uma história e nos pediu para lermos. Ao lermos a história percebemos que tinha coerência e coesão, mas ao mesmo tempo a história nos preocupou, pois relatava uma situação de *bullying*, com um final trágico. As características do personagem que estava passando pela situação eram as mesmas do jovem. Diante disso, procuramos conversar e saber como estavam as

coisas na escola, se ele estava passando por algum problema, mas o mesmo negou.

Para Silva (2011), a pessoa humana é o valor-fonte de todos os valores, e traz consigo a cultura do conhecimento, de uma maneira inacabada. Assim, surgindo a linguagem como uma de suas formas de expressão comunicativa, em que o homem por meio dela cria novas coisas, expressando e indagando acontecimentos que o cercam, tenta interpretar tais acontecimentos individuais ou não e transformá-los em um bem coletivo.

Construção da Brinquedoteca

À medida que novos conhecimentos foram sendo apresentados e apropriados pelas crianças, vimos a necessidade de intervir a fim de tentar sanar as dificuldades educacionais que as crianças apresentavam. Assim, reconhecemos a demanda de ter um espaço apropriado para o desenvolvimento dessas ações.

Mas, junto com tal necessidade surgiam as problemáticas da instituição, tais como falta de espaço físico construído e a falta de recursos financeiros, para a construção de um novo espaço.

Foi em conversa com as crianças que pensamos em uma solução paliativa: utilizaríamos uma parte da única sala existente na instituição, a qual era utilizada pelas crianças para diversas atividades, até mesmo como local para realizarem as refeições. Então, questionávamos sobre o que poderia ser alterado.

Caliman (2011) aponta para o fato de que a população socialmente excluída, em sua maioria crianças, adolescentes e jovens, encontrou nos espaços de educação não formais o apoio necessário para superar as condições que os exclui. O autor ressalta a variedade

de atividades, projetos e ações ofertadas nesses espaços, por meio de metodologias diversas, o que não descaracteriza a importância da educação escolar, mas torna esses espaços um meio de contribuição para que novos conhecimentos e estruturas sociais sejam construídas.

Durante todo o processo de construção da brinquedoteca, as crianças foram protagonistas e não apenas espectadoras. As funções para o trabalho foram sendo divididas, pois foram realizadas as seguintes atividades: a separação de alguns livros que já possuíamos na instituição, a captação de recursos e doações de livros, brinquedos e materiais que seriam de utilidade.

Com parte das ações sendo desenvolvidas, faltava escolher o nome da brinquedoteca, partindo dos pressupostos de Moura (2011, p. 205): "[...] o indivíduo deve estar no centro da construção das estratégias de enfrentamento de conflitos egressos dos processos de socialização, mas sempre com a firme decisão de atores individuais e institucionais". Desse modo, realizamos uma roda de conversa com as crianças envolvidas, e fomos elencando os nomes sugeridos para realizarmos uma votação. Falamos sobre a democracia e a sua importância para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária; uma das voluntárias sugeriu que criássemos "títulos de eleitores", assim simulamos todo o processo de uma eleição, com direito a colher digital e contagem de votos. Então de forma democrática o nome da brinquedoteca foi escolhido, "Brinquedoteca Semente do Amor".

Como parte da aprendizagem social, decidimos que nosso pequeno espaço deveria ser inaugurado com todas as honrarias de um espaço público. Então começamos mais uma movimentação

para arrecadar doações e realizarmos nossa festa. As crianças atendidas na instituição confeccionaram convites para seus responsáveis, e por meio das redes sociais convidamos a sociedade civil.

Então realizamos uma linda festa, com a participação das crianças, alguns membros da sociedade civil, equipe de TV local e equipe de voluntárias. Já a comunidade e os responsáveis pelas crianças não estiveram presentes.

O objetivo total de uma ação só é alcançado por meio da dialética entre comunidade e instituição. O fato dos responsáveis pelas crianças e jovens não estarem presentes na festa pode ter ocorrido por vários motivos: falta de comunicação com a instituição, questões relacionadas ao trabalho (horário e dia da festa) e a falta de sentido atribuída a ação em si. Para Moura (2011), os indivíduos se libertam de fato quando conseguem transformar a ajuda que recebem, por meio das possibilidades que encontram através da Educação e dos serviços sociais ofertados a ele, mesmo que de maneira precária.

Jornal de Parede

Durante o desenvolvimento de algumas das ações supracitadas, foram identificados alguns conflitos recorrentes na instituição, entre as próprias crianças e entre as crianças e a equipe de voluntárias. Os conflitos entre as crianças costumavam ocorrer durante a semana dentro da escola enquanto entre voluntárias e crianças também ocorriam por problemas fora da instituição, assim, criava-se um tratamento hostil. Com base nesse contexto, resolvemos utilizar uma das técnicas desenvolvidas por Celestin

Freinet (1896-1966), educador francês responsável por criar uma metodologia democrática de Educação, visando superaras contradições sociais. A técnica que fizemos uso é intitulada "Jornal de Parede", a qual funciona com três apontamentos o "Eu Critico" onde em um pedaço de papel a criança escreve uma crítica, "Eu Felicito" em que a criança escreve um elogio e o "Eu Sugiro" onde a criança faz sugestões. Em relação a cada um desses aspectos, a criança não deve se direcionar a uma pessoa em específico, devendo ser apontadas as ações e não os sujeitos.

Explicado para as crianças e voluntárias como funcionaria a atividade, foram distribuídos três pedaços de papel para cada pessoa e, conforme escreviam, colocavam cada papel no espaço determinado em um painel de pano com um bolsão para cada aspecto.

Separamos e sintetizamos o que cada Crítica, Felicitação e Sugestão apontavam. Nas críticas notamos que as voluntárias não se sentiam respeitadas pelas crianças, mas que o mesmo acontecia por parte das crianças que também não se sentiam respeitadas pelas voluntárias. Também foi apontada a necessidade de instalação de luz elétrica no banheiro da instituição. Entre as felicitações estavam: o agradecimento pela refeição que recebiam, pelas atividades que estavam sendo realizadas e pelos livros e brinquedos que receberam para a brinquedoteca. Já as sugestões eram diversas, como realizar mais passeios, ter iluminação no banheiro, que as crianças cuidassem melhor dos materiais, que respeitassem as voluntárias e que fossem respeitadas pelas voluntárias e pelos colegas.

Souza Neto (2011, p. 210) aponta que "uma sociedade solidária, orientada pelo eixo da caridade, busca a equidade e a

justiça". Dessa forma, percebemos que as crianças compreendiam o ato de solidariedade atrelado à caridade desenvolvida pelas voluntárias, porém por não terem suas opiniões e sugestões levadas em consideração, as quais muitas vezes eram interpretadas como desrespeito por parte das voluntárias, as relações não ocorriam de maneira harmoniosa, em determinadas situações.

Ainda segundo Souza Neto (2011, p. 213), "os indivíduos possuem imperfeições e se unem para superá-las por meio de compromissos morais". Fazer com que os adultos compreendam que as crianças devem ser ouvidas, respeitadas e protegidas é uma tarefa árdua, afinal foi apenas em 1988, por meio da Constituição, que as crianças passaram a ser consideradas cidadãs detentoras de direitos e deveres, o que foi consolidado pelo ECA em 1990.

Reunião com a Comunidade

Após uma primeira tentativa frustrante de comunicação com a comunidade local, foi preciso pensar em estratégias para que nesse segundo momento essa se fizesse presente, para que pudéssemos compreender o que de fato a comunidade considerava como necessário.

Souza Neto (2011, p. 214) afirma que "o diálogo é condição para desencadear um processo pedagógico no qual o homem seja reconhecido como sujeito". Visando ter esse diálogo com a comunidade local, usamos da seguinte estratégia: durante as sextas-feiras algumas mães e membros da comunidade se dirigiam até a instituição para retirar um litro de leite, que é outro programa desenvolvido na instituição em pareceria com uma universidade privada do município. Assim, agendamos a reunião com a

comunidade em uma sexta-feira no horário da entrega do leite, o qual poderia ser retirado ao final da reunião.

Por meio dessa estratégia, cerca de cinquenta por cento dos responsáveis pelas crianças e jovens ali atendidos, estiveram presentes na reunião. A comunidade trouxe seus anseios e inquietações em relação à instituição e os serviços ali oferecidos. A maneira como as relações eram estabelecidas entre comunidade, voluntários, crianças, jovens e instituição, foram assuntos discutidos, levando à reflexão dos motivos pelos quais a comunidade se mantinha distante das ações ali desenvolvidas, dentre eles a falta de uma comunicação eficiente e a maneira como a comunidade e as voluntárias se tratavam.

Souza Neto (2011, p. 214) ressalta que “não basta tomar consciência; a educação deve provocar o desenvolvimento da atitude crítica de reflexão e indignação que leve a um compromisso com a ação libertadora”. Boa parte da comunidade acreditava que a instituição era uma entidade pública, e não tinham o conhecimento de que as ações e serviços ali ofertados aconteciam mediante o trabalho voluntário. Também foi reconhecida, por parte da comunidade, a sua falta de participação nas ações realizadas na instituição. A instituição, por sua vez, percebeu que a falta de comunicação mais eficiente com a comunidade dificultava a participação em suas ações. Então foi criado um meio de comunicação, a fim de que as decisões cabíveis à discussão, fossem tomadas no coletivo, ouvindo todos os envolvidos no processo.

Ao compreenderem que a instituição é fruto da ação coletiva e voluntária, em que os sujeitos pertencentes àquela comunidade se articulam em busca de alterar o contexto no qual estão inseridos, e

que todas as ações ali desenvolvidas são refletidas naquele espaço, mas não somente nele, favorece-se a construção do sentimento de pertencimento, fundamental para a ação consciente e emancipatória sobre a realidade.

Criação de uma Sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Ao participar do processo de recadastramento e cadastramento das crianças atendidas pela instituição, percebemos que a maioria das responsáveis pelas crianças não era alfabetizada ou possuía pouquíssima alfabetização, conseguindo apenas assinar seus nomes, o que nos gerou inquietação.

A Pedagogia Social traz consigo, por meio de uma prática ética o desejo de justiça, de erradicação do mal-estar social e pessoal, o que nos aponta Souza Neto (2011). Portanto seguindo tais princípios, buscamos na universidade pública uma maneira de auxiliar essas mulheres que se encontravam em uma situação de vulnerabilidade e exclusão social.

Desse modo, conversamos com o docente responsável na universidade pela área de *Alfabetização de Jovens e Adultos*, e a primeira pergunta que o professor nos fez foi: “As pessoas realmente querem as aulas?”. Assim, uma reunião com a comunidade foi realizada e, na ocasião, foi explicado como funcionaria, quem poderia participar e se a comunidade teria interesse. As participantes da reunião manifestaram interesse e se dispuseram a falar com as demais pessoas da comunidade. Nos dias seguintes, membros da comunidade se dirigiram até a instituição a fim de realizar a inscrição para as aulas. Tivemos cerca de dez inscritas, quantidade considerada ideal, de acordo com o professor.

Assim, comunidade consultada e alunas já inscritas, foi firmada a parceria entre a FFC/UNESP e a instituição para desenvolvermos o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), sendo que uma bolsista foi direcionada para ministrar as aulas, e todo o material necessário era fornecido pelo projeto.

Souza Neto (2011) define o ato de libertação como o ato de amar, de dialogar, lutar e ter esperança. Ao levar uma sala de EJA para a instituição, o intuito foi romper com as situações de opressão, pois essas mulheres dependiam de terceiros para tudo, o que as colocavam em uma situação de vulnerabilidade, exclusão e opressão. Porém, o fato de terem sido consultadas e terem se matriculado no curso não foi o suficiente para que frequentassem as aulas, pois, das dez inscritas, menos da metade chegou a frequentar as aulas. Ocorreu cerca de quatro encontros com a frequência de duas alunas, o que levou ao fim do projeto, afinal era exigido um número mínimo de alunos(as).

Como Freire (1978) já nos dizia, enquanto os oprimidos não tomarem consciência das razões do seu estado de opressão, aceitando fatalistamente a sua exploração, e assumindo, provavelmente, posições passivas em relação à necessidade de sua própria luta em busca da conquista de sua liberdade, não temos o “poder” de libertar ao outro, e sim de nos libertarmos.

As ações que foram desenvolvidas durante o período que fui voluntária e posteriormente como pesquisadora, nem sempre ocorreram como foram objetivadas, pois em algumas situações acabávamos replicando as ações de cunho assistencialista. Romper com o assistencialismo leva tempo e não é nada fácil, o mais difícil é a tomada de consciência de quem pratica como de quem recebe,

afinal para ambos os lados é algo aparentemente bom, pois supre uma necessidade imediata e pontual. Desse modo, os conhecimentos da Pedagogia Social foram fundamentais para realizarmos uma reflexão sobre os alcances e limites das ações desenvolvidas ressaltando-se a dificuldade em envolver a comunidade em todo o processo.

Considerações Finais

As intenções e ações sempre são as melhores, talvez as melhores possíveis para o momento, com os recursos disponíveis, porém muitas das ações ainda permanecem paliativas e pontuais, não geram grandes mudanças no contexto da comunidade. As mudanças só poderão de fato ocorrer quando ações favorecerem a reflexão. Souza Neto (2011, p. 214) enfatiza que "para que o oprimido possa modificar-se e mudar o outro e a realidade social, é necessário tomar consciência de sua opressão."

Em minha busca por uma metodologia que conseguisse unir ação imediata com a participação dos sujeitos no processo, gerando um novo conhecimento e uma nova prática, encontrei na Pedagogia Social o respaldo e a fundamentação teórica.

> A pedagogia social tem que se articular com o processo de libertação no contexto da desigualdade socioeconômica e cultural brasileira e, a partir dele, formar e criar seus conteúdos. De fato, a pedagogia social tem contribuído para influenciar o processo de transformação dos programas e a superação das práticas assistencialistas. Ela intervém nos espaços e nos acontecimentos não propriamente educativos, de moda a influenciar os programas sociais e as políticas públicas. (SOUZA NETO, 2011 p. 232).

Compreendo que a busca por mudanças sociais deva ser o combustível dos educadores, mas não somente deles, que todos os seres sociais consigam de alguma maneira compreender que a mudança que se busca inicia-se no agir, que rompe com as situações de opressão que nos cercam, deva ser uma luta diária, uma tomada de consciência constante. Freire (1978, p. 108) já nos dizia que "é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções". Assim, sigo criando novos ideais e germinando a semente da libertação nos corações e mentes dessas crianças e jovens, pois entendo que por meio deles atingimos toda uma sociedade.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei da qualificação como organização da sociedade civil do interesse público** – Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências, 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 3.100, de 30 de junho de 1999**. Regulamenta a lei n.º 9.790, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências, 1999b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3100.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito***.*** *In*: SILVA, R. et al. (Orgs.). **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 236-259.

CAMORS, J. Uruguai - Lo Social: um camino para recuperar identidades. *In*: SILVA, R. et al. **Pedagogia social:** contribuições para

uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 146-160.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GRAZIOLI, A. O Conselho Fiscal como instrumento de transparência nas organizações da sociedade civil. O terceiro setor na modernidade: uma visão do hoje e do amanhã. **Escola Aberta do Terceiro Setor**. Disponível em: http://ead.escolaaberta3setor.org.br/mod/resource/view.php?id=3718. Acesso em: 13 jan. 2018.

IBIAPINA, I. M. L. D. M.; BANDEIRA, H. M. M. B.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2016.

LÜDKE, et al. A abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, E. M. Pedagogia Social no Brasil: Políticas, Teorias e Práticas em Construção. **EDUCERE**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 11380-11392, out., 2009.

MOURA, R. Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do século XXI. In: SILVA, R. et al. **Pedagogia Social**: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 190-206.

PAULA, E. M. A. T. D. Pedagogia Social e Educação Social: análise das convergências e divergências teóricas dessas áreas. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 15, n. 2, p. 8-29, 2017.

PAULA, E. M. A. T. D; MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009.

SILVA, R. Visões e concepções necessárias a uma teoria geral da educação social. *In*: SILVA, R. et al (Orgs.). **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 166-189.

SOUZA NETO, J. C. D. Ecos da Teologia da Libertação na Pedagogia Social. In: SILVA, R. et al. **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 207-235.

Reflexões sobre a Educação Básica: garantia do direito e a motivação para aprender no contexto histórico-cultural

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza[12]
Rosane Michelli de Castro[13]
Érica Ribeiro Magi[14]

Introdução

A aprendizagem como um conjunto de situações vividas, experiências, diálogos, integração intelectual, cultural e afetiva correlaciona com as temáticas de motivação para aprender e a questão do Direito à Educação como fundamental. Conhecimentos intelectuais e culturais integram a dialética professora[15] e aluna, as quais se apropriam, reciprocamente, do direito de ensinar e aprender, envolvendo a capacidade de pensar, assim como a liberdade de expressão de ambas com a possibilidade de articulação do intelecto, cultura e emoções, ou seja, sendo para o desenvolvimento integral do ser humano.

Com a superação das diferenças verticais de educadora e educanda, é produzido um aprender no contexto Histórico-

[12] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: boninianalaura00@gmail.com
[13] Professora Assistente junto ao Departamento de Didática (DPD) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: r.castro@unesp.br
[14] Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: ericar.magi@gmail.com
[15] Utilizaremos nas linhas deste artigo os termos de professoras e alunas no feminino, enfatizando a presença de mulheres na Educação.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p91-112

Cultural, assinalando para a valorização do conhecimento de cada pessoa, sendo único em suas experiências e percepções, valorando o ser pelo o que é e por suas vivências.

A integração entre professora e aluna em função do conhecimento as torna construtoras do saber, colocando a escola na posição privilegiada, perpassado pelas relações humanas, centrada em questões sociais, intelecto e no Direito Fundamental à Educação, podendo assim ser definida como uma propulsora de pessoas que se apropriam do saber de forma integral.

Será ressaltado nas linhas deste texto a pedagogia fraternal, a qual se baseia em uma educação que objetiva uma formação para além do sujeito cognoscente. A propósito, Gonzàlez Serra (2000, p. 297), se reporta a José Martí, o qual possuía como dever de vida o "melhoramento humano", como se segue:

> El Apóstol fue um luchador incansable por la independência de Cuba; se esforzó por conducir a los hombres al cumplimiento con el deber y los valores Morales; ejerció em ocasiones el magistério y nos dejó importantes ideas pedagógicas. Estos tres componentes indudables de su vida y obra fundamentan la afirmación del hombre. Numerosas afirmaciones suyas reafirmam este criterio: luchar por el meioramiento humano fue uma tarea central em su vida.

Gonzàlez Serra (2000) caracteriza como ideário Martíano a formação da pessoa com caracteres da criação, ou seja, a criatividade do indivíduo sendo embasada em um ensino amplo, composto por orientações sociais e enaltece ternura entre educadora e educanda, o amor pela humanidade e sua pátria, focalizando, assim, um

aprendizado baseado na liberdade de aprender e ensinar, em consonância com a cultura de cada Ser.

Com o embasamento da articulação do intelecto científico, ideologia, cultura e afeto, torna-se possível o diálogo com Marcolino (2013), o qual relata um ensino em escolas com a mediação da professora, relacionando à cultura da criança: "Ao falarmos de mediação pedagógica, do ponto de vista da psicologia Histórico-Cultural, falamos das intervenções e ações que garantem às crianças o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural" (MARCOLINO, 2013, p. 22).

Considerando a conjuntura política do Brasil, sob a égide conservadora e elitista (ou pseudo-elitista), notou-se a necessária reflexão sobre a importância da formação de sujeitos conscientes, portanto, críticos quanto aos saberes, assim quanto aos seus direitos e deveres.

Assim, foi possível a correlação entre os métodos conteudistas tradicionais usados em sala de aula, a motivação para o aprendizado em diálogo com o Direito fundamental à Educação, na elaboração do presente texto que pretende iniciar reflexões sobre a consciência crítica de professoras e alunas na sociedade atual.

A Educação Integral do Ser Humano e a Dialética como Método Integral de Aprendizagem

> Há algum tempo atrás, as teorias da educação marcadas pelo viés idealista não levavam em consideração essa exigência do conhecimento da realidade. Ao que parece, desejava-se deixar a escola fora desse contexto, como se fosse instância pura formadora do homem, fora dos conflitos, fora das

> determinações, e, consequentemente, fora da história. (VASCONCELOS, 1999, p. 104).

No excerto anterior, Vasconcelos (1999) se reporta à relação sociedade e escola, com a noção de abordagem relativa às temáticas valorativas para a história e sociedade, com a visão de trazer as questões sociais para a escola, como parte da formação da educanda.

Questões como de gênero, classes e culturas, possibilitam o diálogo com Gonzàlez Serra (2000), o qual se coloca em defesa do idealismo em junção do materialismo, a formação moral, intelectual e a colocação dos saberes no meio social de forma útil, enfatizando a pedagogia da ternura, embasada na valorização dos sentimentos e realidade social, para a construção de um saber crítico, articulando o ser humano, ora aluna, com seus afetos, sua realidade de vida e o intelecto, assim como o ser humano professora, também com sua realidade, sentimentos e com ideal de moral e sua função para com as cidadãs, sendo um modelo de pessoa com superioridade, na ideia filosófica da ternura.

Notamos como primeiro passo para uma possível aplicação da pedagogia da ternura no ensino Brasileiro, uma formação de alunas com conhecimentos sobre seus Direitos Humanos, expandindo seus conhecimentos sobre dignidade, cidadania e liberdade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96, salienta:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
>
> Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 2015, p. 9, grifo nosso).

O amparo Legal da função social da Educação e da professora para com as educandas e, o ideário de professora que disserta Gonzàlez Serra (2000), na atual circunstância política e social do Brasil, ainda se faz distante; um país, marcado pela desigualdade social e pelo ódio, dada a conjuntura política (2018), marcando as eleições presidenciais com a maioria da população que levou ao segundo turno e elegeu como Presidente do Brasil (2019), um discurso encharcado de desumanidades, desvalorizando por completo os sentimentos e a moral e, por consequência, a Educação criativa, conforme traz uma matéria do jornal *Folha de São Paulo* em 2018:

> O capitão reformado do exército voltou a criticar a ideologia de gênero e defendeu a escola sem partido. [...] Bolsonaro disse ainda que pretende tirar do MEC a influência do educador Paulo Freire para combater o pensamento Crítico. (FERNANDES, 2018, online).

Com relação à aprendizagem, Freire (1967) em específico com relação à alfabetização de adultos, deixou como legado educacional que, às pessoas, não basta apenas estar no mundo,

> [...] mas com ele. Há de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. (FREIRE, 1967, p. 104).

Tais formulações implica em um ensino e educação não desejável ao governo conservador, ou seja, uma "Educação como prática de liberdade" (FREIRE, 1967), a importância do saber contextualizado e consciente da realidade, sendo as pessoas donas de um pensar crítico e despido da ingenuidade.

Nesse sentido, também é pertinente pensarmos em aprendizagem na perspectiva do diálogo com pedagogias que consideram que, em contextos em que as desigualdades socioeconômicas insistem em ofertas para a manutenção do *status quo* da sociedade, pedagogias que consideram a apropriação de conteúdos como forma de conscientização e superação das condições de alienação, a exemplo da Pedagogia cunhada como Histórico-Crítica, por Saviani (2013). Em Saviani (2013, p. 15) é ressaltado o amplo conceito de currículo, como sendo tudo o que a escola faz, salientando que não pode haver, porque não há, a divisão entre o que é curricular e o que seria extracurricular e propõe um novo significado, ainda que provisório, ao aludido conceito com o

acréscimo de "nucleares", redefinindo o termo: "currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola".

Dessa forma, professoras conscientes ou não sobre a historicidade de ser mulher no campo laboral da docência, promovem o início do movimento da Educação integral das alunas, apenas pela presença da mulher no meio educacional. E essa movimentação é aprofundada ao conhecimento das alunas, quando professoras tomam para si a consciência de história de luta sobre os direitos humanos das mulheres. Com sua redefinição, Saviani (2013) reforça a ideia de escola como uma forma de emancipação humana libertadora de preconceitos e condições arcaicas de modos de pensamentos, como a demonstrada na atual circunstância política do Brasil, com a possível retirada dos estudos de gênero das escolas, ignorando questões pretéritas da história da humanidade, também demonstrada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que, em sua criação, ignorou a igualdade entre os sexos, demonstrando a história sociocultural marcada por resistência e luta das mulheres, as quais não podem regredir e nem sucumbir pelo patriarcado:

> O poder patriarcal é exercido não somente sobre as mulheres, mas também sobre outros grupos humanos a partir de condições ou características desvalorizadas socialmente, como pertencer a certos grupos de idade (jovens, crianças, idosos) a origem étnica (indígenas, orientais, negros, entre outras), a orientação sexo-afetiva (lésbicas, bissexuais), condições de saúde, entre outros. (NASSER, 2004, p. 355).

O poder do masculino sob o feminino atinge e prejudica não somente as mulheres, mas, além dos grupos desvalorizados, os

homens também, os quais são cobrados socialmente como provedores e são negligenciados quanto aos sentimentos, os quais se alinham ao que é feminino socialmente construído. Nota-se então, a necessidade da abertura para ações de diálogo entre professora-aluna no processo de ensino e de aprendizagem, sendo os sujeitos desses processos, seres individuais, com pensamentos e vivências próprias, conforme (VEIGA, 2008).

A relação interdisciplinar e afetuosa promove o aconchego da aluna para o recebimento, dos conteúdos programáticos trabalhados de forma transversal com questões comumente denominadas extracurriculares. Trata-se do conhecimento da cultura humana e social, tomando o posto de maior valoração o aprendizado sistêmico e disciplinarizador.

Com o embasamento da Teoria Histórico-Crítica, é possível buscar estabelecer um diálogo com os pressupostos da chamada Nova História Cultural, em busca de uma outra narrativa sobre o valor à vida cotidiana para as apropriações humanas em geral.

Burke (2005) disserta que a Nova História Cultural é herdeira da *Escola dos Annales*, originária de uma revista inaugurada em 1929, por historiadores insatisfeitos com a forte presença da história política, "história dos poderosos". Nesse sentido, a revista tinha como foco a produção de narrativas centradas na interdisciplinaridade, propondo questões e reflexões, em superação de narrativas generalizantes. O enfoque passou a ser o da história integral, dando atenção às subculturas, ou seja, abrangeu vozes que não eram ouvidas, histórias de pessoas comuns, as microhistórias, priorizando os detalhes formadores sociais.

A pluralidade de culturas, priorizada na Pedagogia Freiriana, também é fator metodológico essencial na Pedagogia Histórico-Crítica, partindo do conhecimento prévio da aluna, da historicidade desse conhecimento, com o poder de reflexões e críticas, próprios do processo de relação humana e trocas culturais com as professoras(es) e colegas de classe, desconectando-se de qualquer pedagogia disciplinarizadora centrada na memorização dos conteúdos, não havendo apropriações capazes de promover o desenvolvimento humano.

Centrando-se na formação de pessoas pensantes e com caracteres criadores, Gonzàlez Serra (2015) disserta sobre o ideário Martiano, com relação às pessoas altruístas, com o entendimento e sentimento de humanidade:

> El Ideario Martiano plantea una tarea fundamental a la psicología del siglo XXI: luchar por un hombre altruista (entregado a la patria y a la humanidad), creador y libre (que no sea víctima de la convención ni del formalismo, y que pueda realizar su naturaleza). Pues dijo: he aquí el único modo de poblar la tierra de una generación vigorosa y creadora que le falta. (GONZÀLEZ SERRA, 2015, p. 41).

O saber integral não é algo pronto, mas sim apreendido, usufruindo todas as potencialidades da pessoa humana, sendo indispensável para este aprendizado, a relação humana e o afeto para a formação de uma pessoa que possua moral e princípios para com a paz e o bem-estar social.

Freire (2001) ressalta a necessidade dessas potencialidades dialogarem entre si, para a ocorrência de uma formação amistosa das educandas, educadoras e a realidade vivida:

> [...] É preciso que nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e "escritor" se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se. Quer dizer, é necessário que não apenas nos demos conta de como estamos sendo mas nos assumamos plenamente com estes "seres programados, mas para aprender", de que nos fala François Jacob (4). É necessário, então, que aprendamos a aprender, vale dizer, que entre outras coisas, demos à linguagem oral e escrita, a seu uso, a importância que lhe vem sendo cientificamente reconhecida. [...] Se estudar, para nós, não fosse quase sempre *um fardo*, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (FREIRE, 2001, p. 267).

A formação humana decorre do conhecimento integral, pois a memorização de conteúdos forma pessoas com pensamentos programados iguais ao de um maquinário. No entanto, os conteúdos apropriados em processos constituídos com e pelo afeto, valores e princípios morais, constituem seres humanos pleno em todas suas capacidades, com poder de reflexão e empatia pelos outros seres envoltos de ideias, sentimentos e poder de criação:

> Todo proceso psíquico (percepción, memoria, pensamento, tendencia, emoción, sentimento, etc.) refleja interacción establecida entre el sujeto y el mundo, y sirve para regular la atividade del individuo, su conducta. Todo fenómeno psíquico es, a su vez, um reflejo de la realidade y um eslabón en el proceso regulador de la actividad. (GONZÀLEZ SERRA, 2008, p. 51).

Em concordância com Gonzàlez Serra (2008), a motivação está relacionada com os processos psíquicos abrangentes às percepções, memórias, pensamentos e sentimentos, sendo esses fenômenos reflexos da realidade vivida e a completa integração desses processos é o que pode definir a presente discussão sobre motivação.

Nesse sentido, é possível afirmar, ao encontro das formulações vigotskianas, que a motivação é decorrente das vivências coletivas, mediadas por sujeitos mais experientes. A mediação dos sujeitos com o mundo é possível considerando a historicidade destes com reflexões e opiniões críticas da realidade, o que demonstra a importância da professora(o) na mediação do conhecimento para aprendizagem que conduz ao desenvolvimento.

Em termos legais, a Educação é definida como fundamental na Lei máxima brasileira, a *Constituição Federativa da República do Brasil* de 1988 (CF/88), sendo abordada em seus artigos como direito e dever do Estado e da família, além de incentivada pela sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa assim como, envolta de princípios libertários.

Vejamos:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, p. 124).

É percebido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) também alicerça o aprendizado em perspectiva que dialoga com a Pedagogia histórico-crítica, valorizadoras da formação educativa em conexão com a vida familiar e a socialização do ser humano em âmbito sociocultural (BRASIL, 2015).

A vinculação do saber intelectual e cultural é base para um mundo habitado por seres com liberdade de pensamento e sentimentos. Com base em tais liberdades, a Lei Máxima brasileira tem como objetivos fundamentais a promoção do bem de todas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, CF/88). Dessa forma, é explicitada a necessidade da formação integral do Ser Humano, assim como a importância do aprendizado da cidadania e a formação de professoras conscientes, com abordagens de ensino de acordo com a realidade brasileira.

Com favoráveis abordagens das pedagogas às questões sociais, ressaltando o ensino transversal de aludidas questões como parte das grades curriculares, é possível a promoção do aprendizado da realidade social brasileira em suas distorcidas relações que têm promovido a discriminação por gênero, raça e classe. Tal aprendizado é de suma importância para a formação do ser humano integral, possuindo desenvolvimento, tanto intelectual, quanto empático, emocional e afetivo.

Educação e Sociedade: como relacioná-las?

Se estamos preocupados com uma educação e ensino humanos voltados ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico das pessoas, podemos começar retomando questões recorrente nos discursos dos teóricos sociais, como: Quais relações entre educação e ensino públicos e sociedade? Por que determinados conteúdos educacionais são ou não oferecidos nos currículos das escolas públicas e privadas e o que isso tem a ver com a sociedade? E, ainda, por que é fundamental trazermos para o debate sobre educação brasileira a desigualdade socioeconômica?

Wright Mills denomina esse modo de pensar sobre a vida de "imaginação sociológica", em que ele propõe relacionar as experiências individuais e locais à sociedade, sendo que esta confere sentido a essas experiências (MILLS, 1980). Pensar sociologicamente a educação parte da constatação de que o processo aprendizagem não depende exclusivamente do talento individual, uma vez que, a educação escolar e sua organização está diretamente ligada à interesses econômicos, políticos e valores culturais de uma sociedade em determinado período.

A "imaginação sociológica" nos obriga a evidenciar os sentidos sócio-históricos da educação, pensada como fenômeno amplo, produzido socialmente, desde a presença ou ausência da aluna em sala de aula, a formação de professoras, a relação entre professora e aluna, os conteúdos ministrados, a importância atribuída ao conhecimento científico por diferentes grupos sociais e, por fim, discutir como o sistema escolar público é estruturado pelo Estado e quais são os interesses e projetos da iniciativa privada na educação.

Sobre a construção de um currículo escolar, Raymond Williams fez uma instigante análise sócio-histórica das formas de educação desenvolvidas na sociedade britânica do medievo até os anos 1950, afirmando que:

> It is also that the content of education, which is subject to great historical variation, again expresses, again both consciously and unconsciously, certain basic elements in the culture, what is thought of as 'an education' being in fact a particular selection, a particular set of emphases and omissions. Further, when this selection of content is examined more closely, it will be seen to be one of the decisive factors affecting its distribution: the cultural choices involved in the selection of content have an organic relation to the social choices involved in the practical organisation. (WILLIAMS, 2011, p. 153)[16].

Algo importante a ser destacado da citação é que o aprendizado é baseado em um currículo, o qual define-se como uma "seleção particular", com ênfases e omissões em sua construção. De modo que, "escolhas culturais" estão envolvidas nessa seleção e, mais, como define "cultura" como um todo "modo de vida", quer dizer que as escolhas culturais presentes na formação do currículo estão relacionadas à organização social mais ampla e historicamente determinada. Questionar, por exemplo, o(s) porquê(s) de não aprendermos profundamente sobre os povos indígenas na escola

[16] Também, o conteúdo da educação, que está sujeito a uma grande variação histórica, expressa novamente, consciente e inconscientemente, certos elementos básicos da cultura, o que é pensado como 'uma educação' sendo, de fato, uma seleção específica, um conjunto particular de ênfases e omissões. Além disso, quando essa seleção de conteúdo for examinada mais de perto, será visto como um dos fatores decisivos que afetam sua distribuição: as escolhas culturais envolvidas na seleção de conteúdo têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática. (tradução nossa).

brasileira, nos conta como a nossa seleção particular de conteúdos está determinada por escolhas culturais não interessadas na história desses povos, tidos ainda por setores da política e da economia como subalternos, que não deveriam estar ocupando territórios providos de riquezas que poderiam estar servindo à acumulação capitalista.

Assim, para Williams (2011) evidenciar as "ênfases e omissões", portanto, presentes em um currículo é fundamental também para analisar a sociedade e que tipo de sujeito está se objetivando formar. A exemplo, é possível citarmos a reforma do Ensino Médio, aprovada no governo brasileiro de Michel Temer (2016-2018), a qual apresenta um caráter bastante restrito de possibilidades de aprendizado, porque não exige que a aluna tenha contato com os conteúdos de todas áreas do conhecimento. O projeto, o qual ainda não foi implementado e não sabemos se será implementado sob o governo de Jair Bolsonaro, defende que a adolescente tem condições para escolher a área em que irá se dedicar, se humanidades, exatas ou biológicas.

Ora, um sujeito em formação escolar não pode querer estudar Literatura e Física ao mesmo tempo? Que sujeito está sendo formado por meio de um currículo restrito? Uma conclusão óbvia: aqueles com condições de acesso a um ensino geral, diverso e de qualidade, terão a chance de se apropriarem de um repertório cultural e de conhecimento científico sofisticado, em detrimento daqueles que precisarão optar por uma especialização escolar e precária.

Sendo assim, como garantir as ofertas de conhecimentos em uma relação amistosa entre professoras e alunas com vistas à produção de novas aprendizagens e conhecimentos, em um contexto

sócio-político de ataque às liberdades de cátedra, pelas mãos do movimento Escola Sem Partido, e de deslegitimação cada vez maior do conhecimento científico e da laicidade no ambiente escolar no Brasil? Tal ambiente contraria o estabelecido legalmente para nossa educação e ensino, dessas liberdades estão garantidas pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 206, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/96, em seu artigo 3º, já citados no decorrer deste texto, enfatizando a liberdade de ensinar e as ideias plurais, a dialética necessária para o aprendizado, assim como a promoção de um ensino democrático que permite o diálogo em ideias divergentes.

O exemplo da reforma do Ensino Médio brasileiro está relacionado ao que Christian Laval vê nos sistemas de ensino francês e norte-americano. O sociólogo francês considera que o "fundamento ideológico" da educação é cada vez mais tecnicista e individualizado, em resumo, neoliberal:

> A razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e eficiência do mundo industrial e mercantilizado. As lógicas de eficiência que vêm se impondo não são 'axiologicamente neutras', como dizem os gestores que gostam de posar de filósofos ou sociólogos: elas não são apenas técnicas, mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas. (LAVAL, 2019, p. 68).

Não é por acaso que não cessam no Brasil as discussões sobre eficiência educacional, empreendedorismo para crianças e adolescentes, avaliação da produtividade de alunos e professores e bônus para os avaliados como produtivos. Ademais, verificamos

agentes escolares fomentando a competitividade entre as alunas, e não, como gostaríamos, a solidariedade, a troca de conhecimentos.

Laval (2019, p. 16, grifo do autor) afirma que a lógica econômica e de produtividade vem integrando também a cultura escolar e as políticas públicas para a educação, ou seja, "é a *monopolização* progressiva do discurso e da dinâmica reformadora [da educação] pela ideologia neoliberal.". Sob a ideologia neoliberal, estados nacionais vêm retirando investimentos do ensino público e endossando o setor privado no oferecimento da mercadoria ensino escolar e universitário à população.

O interessante é que pouco ouvimos dos gestores educacionais que elaboram as políticas públicas, afinados à lógica da eficiência e competitividade acerca da desigualdade no acesso ao ensino de boa qualidade e sobre as condições de permanência na escola e universidade. Dissecar criticamente as relações entre educação e sociedade não lhes parece importante, porque o mito da meritocracia cairia por terra, através de uma palavra fundamental que seria colocada na mesa de debate: desigualdade.

Vivemos em uma sociedade dividida entre classes sociais, cujo acesso à renda, saúde, moradia, transporte e alimentação é bastante desigual e injusto com a maioria da população. Em uma matéria do jornal *El País*, o jornalista Felipe Betim entrevista estudantes do Ensino Médio de diferentes classes sociais, indagando como cada um estava estudando durante a pandemia do coronavírus. Vamos a um trecho:

> Apesar de morar numa região de periferia, Ana Regina, que mora com a mãe numa casa de três quartos com quintal, considera ter mais estrutura que muitos de seus colegas.

> "Enquanto alguns romantizam a quarentena e falam sobre se reinventar e se adaptar as plataformas online, outras pessoas nem mesmo tem acesso a internet". Não surpreende que, diante desse cenário, o Governo Jair Bolsonaro queira manter as provas do ENEM, uma de suas principais preocupações. Os adolescentes mais ricos, com mais estrutura para continuar estudando durante a quarentena, serão beneficiados em detrimento de pessoas com menos recursos para tal, acredita ela. "É algo feito para os adolescentes mais ricos, e os prejudicados somos nós. Estamos vivendo na prática um governo que sempre se apresentou como preconceituoso e misógino" (BETIM, 2020, p. 21).

Estudantes sem acesso à internet para o prosseguimento dos estudos, sem água para lavar as mãos com frequência, um dos procedimentos necessários para a manutenção da limpeza corporal e conter o novo vírus, crianças pretas pobres são mortas à bala, enquanto brincam em suas casas na periferia[17].

Em meio de uma pandemia, mulheres, empregadas domésticas, expõem-se ao vírus para levar comida para casa, já que seus patrões e patroas não as liberam de seus serviços e, se liberam, não as pagam[18]. Tais fatos colocaram brasileiros e brasileiras de frente com a desigualdade: justiça social não existe para todos e todas, a sociedade capitalista não tem nada a contribuir para aniquilação da desigualdade social.

---

[17] Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/rio/casa-onde-joao-pedro-morreu-tem-72-marcas-de-tiros-rv1-1-24437931.htm. Acesso em: 21 maio 2020.

[18] Disponível em: https://www.geledes.org.br/uma-reflexao-sobre-empregadas-domesticas-na-pandemia. Acesso em: 21 maio 2020.

Considerações Finais

É possível que seja um tanto assustador ler essas linhas sobre a situação contemporânea da Educação. Nada mais contrário à ideologia neoliberal do que a "imaginação sociológica" (MILLS, 1980), nos exigindo uma reflexão sobre o cotidiano, a experiência individual atrelada à sociedade. A falta de dinheiro para comprar alimentos e remédios para as crianças deixa de ser vista como um fracasso individual, e passa a ser analisado como resultado de um contexto social e histórico de exploração e econômica, concentração de renda com a participação do Estado.

E com a enfática realidade desigual ressaltada com a pandemia, analisá-las de forma a compreender o país e mundo que se vive, culmina-se nos porquês da desvalorização socioeconômica para com a Educação.

Um país sem um método de distribuição de renda que seja o mais igualitário possível, que desvaloriza pessoas por suas cores diversas, aparências, sexo, desejos e vontades de ser, pelas classes sociais, reflete as morais e modos de viver das pessoas que o compõe. O que nos leva a refletir sobre qual futuro queremos e como construí-lo.

A conscientização coletiva da população, em conjunto com os governos, sobre a importância da Educação na construção de um futuro menos desigual é um caminho a seguir para a ocorrência das mudanças socioculturais e econômicas de um país, e o reconhecimento das desigualdades sociais e das necessidades humanas de afeto, chocam-se com o modelo capitalista que tende a transformar seres humanos em máquinas.

Sendo assim, as presentes inquietações e as motivações para as reflexões realizadas neste capítulo foram pensadas a propor caminhos diferentes e conclui-se que é na Educação envolvente da dialética entre professoras, alunas e o mundo, que a consciência crítica da sociedade se cria.

Referências

BETIM, F. Jovens têm choque de consciência sobre privilégios e injustiças do Brasil durante a pandemia. **El País**, São Paulo, 12 maio 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-12/jovens-tem-choque-de-consciencia-sobre-privilegios-e-injusticas-do-brasil-durante-a-pandemia.html. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário oficial da república federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
BURKE, P. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FERNANDES, T. Bolsonaro propõe ensino a distância para combater marxismo e reduzir custos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 de ago. de 2018. Disponível em:

https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/bolsonaro-propoe-ensino-a-distancia-para-combater-marxismo-e-reduzir-custos.shtml. Acesso em: 30 jun. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 15, v. 42, p. 259-268, 2001.

GONZÀLEZ SERRA, D. J. El ideário Martiano y la formacion del hombre. **Revista Cubana de psicologia**, Cuba, v. 17, n. 3, p. 297-306, 2000.

GONZÀLEZ SERRA, D. J. **Psicología de lá motivación.** La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas, 2008.

GONZÀLEZ SERRA, D. J. Martí, Vygotski y los fundamentos de la psicologia cubana histórico cultural. **Alternativas cubanas em Psicología**, Cuba, v. 3, n. 7, p. 37-41, 2015.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1980.

NASSER, M. A. **Mulheres jovens e direitos humanos. manual de capacitação em direitos humanos das mulheres jovens e a aplicação da cedaw.** São Paulo: Fundo de Populações das Nações Unidas – UNFPA, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VASCONCELOS, C. dos S. Projeto político-pedagógico: conceito e metodologia de elaboração. *In*: VASCONCELOS, Celso dos Santos (Org.). **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999. p. 169-181.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 19. ed. Campinas: Papirus, 2008.

WILLIAMS, R. **The long revolution.** Cardigan: Parthian Book, 2011.

Os Direitos das Crianças como Conteúdo: aspectos teóricos e práticos em sala de aula

Camila Fernanda da Silva-Bandeira[19]
Eliane Giachetto Saravali[20]

Introdução

A Humanidade clama por seus direitos há muito tempo, por meio de um debate que reúne a necessidade de leis e a criação de políticas de forma a se construir uma sociedade calcada na diversidade e com a garantia de justiça e igualdade a todos os indivíduos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) já soma 72 anos de existência. O documento foi elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e se configura como um ideal comum a ser atingido por todos os povos, nações e instituições, públicas e privadas no mundo inteiro e, sem dúvidas, é um marco na história pois estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

No que se refere especificamente à situação de nossas crianças em todo o mundo, permanecem formas de violação e

[19] Professora de Educação Básica I pela Rede Municipal de Ensino de Marília. Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: cf.silva@unesp.br.

[20] Professora Assistente junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p113-140

desrespeito de seus direitos. Em 2020, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990), comemora 30 anos. Esse importante documento mudou a forma de se enxergar a infância e a juventude em nosso país.

A riqueza do ECA está em reconhecer as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e proporcionar o funcionamento de diversos tipos de órgãos de proteção da infância e juventude. Desde sua promulgação, em 1990, o Estatuto, como legislação vigente, consagra em seu texto a participação da criança na sociedade e, por consequência, reforça a ideia de que a criança não pode ser ignorada em sua opinião sobre os aspectos que lhe dizem respeito.

A Lei n. 11.525 (BRASIL, 2007), em vigor desde sua data de sua publicação, em 25 de setembro de 2007, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) determinando a inclusão obrigatória, no currículo do Ensino Fundamental, de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e adolescentes, tendo o ECA como diretriz. O objetivo não foi o de criar uma nova disciplina, mas sim trabalhar a questão nas disciplinas que já existem, tornando o Estatuto presente no dia-a-dia da escola.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Nesse contexto, também aparecem os direitos das crianças e adolescentes,

de acordo com o ECA, como tema que deve permear o desenvolvimento dos conteúdos da Base Nacional Comum (BNCC) (BRASIL, 2017) e da parte diversificada do currículo, assim como as temáticas: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social.

Entretanto, mesmo com a legalidade reconhecida e a premissa de ter seus direitos assegurados, a infância e, consequentemente, nossas crianças, se deparam com um abismo profundo entre o que está escrito e o que enfrentam na realidade, afinal, a violação desses direitos é um fato diário em nosso país e, muitas vezes, como professores, somos testemunhas do quanto nossas crianças continuam vítimas das piores violências e injustiças.

Entendemos que nossas crianças, independentemente de seu contexto, devem ser escutadas e enxergadas em suas singularidades para não permanecerem assistindo passivas às inúmeras violações de seus direitos ou, pior, como vítimas. Defendemos que para se compreender os direitos e poder reivindicá-los, exercê-los e proteger-se não basta apenas ter contato com eles, reproduzindo-os sem, ao menos, lhes atribuir significados. Assim, para além da garantia oferecida pelas leis é necessário auxiliar o processo de compreensão das mesmas e a análise de suas necessidades e formas de violação explícitas ou implícitas.

Tal fato, exige, portanto, um trabalho de exploração, reflexão, troca de pontos de vista e interpretação pelos indivíduos em formação, permeando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São essas questões que este capítulo pretende abordar.

Marcos Históricos dos Direitos das Crianças

Falar em direitos e, em específico, em direitos das crianças nos remete a uma gama bastante significativa de acontecimentos que marcaram a história da humanidade no passar dos séculos. Por muito tempo, a criança foi vista como um ser insignificante, com pouca ou nenhuma importância para os adultos.

Na Idade Média, a criança era considerada como um ser sem alma e personalidade próprias. Por assim dizer, o século XIII foi marcado por grandes índices de mortalidade infantil, consequência da escassez de cuidados com a saúde dos pequenos. As doenças infantis eram vistas, por muitos, como naturais e pouco evitáveis e, consequentemente, as perdas eram inevitáveis (ARIÈS, 1981).

Até meados do século XIII, as crianças eram vistas pelas civilizações medievais como adultos em miniatura que deveriam reproduzir costumes e tradições transmitidos pelos mais velhos. Do vestuário à maneira de se comportar, a infância era um reflexo fidedigno do mundo adulto.

Ariès (1981) afirma que somente a partir do século XVI é que o sentimento da infância foi se aproximando do sentimento moderno. Se antes as crianças sequer tinham sua personalidade reconhecida, a partir desse século o sentimento da infância passou a ser mais aparente e a identidade da criança reconhecida socialmente.

Aos poucos, a visão adultocêntrica da infância foi substituída por um olhar mais direcionado à criança como um ser frágil e bastante vulnerável, condições até então pouco notadas e levadas em consideração pela sociedade. Tal tomada de consciência possibilitou a construção de um senso mais crítico em relação aos cuidados direcionados especificamente à infância.

Desde então, o Estado, gradativamente, passou a direcionar investimentos à prevenção das causas da mortalidade infantil que atingia num nível muito elevado as crianças da época. Nesse sentido, houve um aumento dos cuidados com a higiene e a criação de programas de vacinação, por exemplo (ARIÉS, 1981).

Mesmo com tais avanços, a educação para a infância ainda era pouco considerada. A criança, desde muito pequena, aprendia no seio de sua família e se apropriava de tradições e costumes socialmente valorizados em suas próprias moradas. Somente no fim do século XVII, as especificidades do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos passaram a ser consideradas.

Nesse século, há o despertar de uma preocupação com as necessidades educacionais específicas das crianças, como também com a formalização e institucionalização da educação. As famílias, bem como o Estado, paulatinamente, passaram a valorizar o processo de educação formal das crianças, como forma de além de ensinar, preparar para o trabalho. Com o nascimento das primeiras escolas, "[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles" (ARIÈS, 1981, p. 11).

No entanto, apenas a partir do século XX a criança ganhou espaço privilegiado nas leis mundiais e, por consequência, em nosso país. De acordo com Gomes, Caetano e Jorge (2008), nesse século se consolidou um quadro jurídico-legal de proteção às crianças e surgiram instituições e organizações em todo o mundo em prol da infância e da defesa de seus direitos.

Kuhlmann Jr. (1998) tem um olhar crítico sobre os escritos de Ariès e procura desmistificar a visão eurocêntrica do autor francês.

O autor acredita que a história da infância está mediada por um conjunto de relações estabelecidas entre crianças e adultos, a partir das redes criadas socialmente, que podem ser influenciadas por aspectos culturais, econômicos, geográficos, religiosos, históricos, entre outros.

Assim, segundo o autor, não existiria a infância ou, melhor dizendo, a história da infância, mas sim infâncias distintas e diferentes histórias sobre essas, localizadas em determinados tempos e contextos.

> [...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Kuhlmann Jr. (1998) nos propõe a pensar que toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, mas sim concreta, histórica, social. O aspecto principal desse modo de pensar não nos leva a questionar se a criança teve ou tem infância, mas de compreendermos que ou qual infância a criança vivenciou ou vivencia.

Sob o prisma de que a infância é reflexo de uma época que tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança, essa "[...] tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel" (KUHLMANN JR., 1998, p. 16).

Dessa perspectiva, as crianças são vistas como sujeitos socialmente históricos. No contexto brasileiro, não diferentemente, as crianças e as infâncias são concebidas como elementos dotados de características de diferentes momentos que marcaram a história de nosso país (KUHLMANN JR., 1998). Dentre elas, os pequenos índios catequizados pelos jesuítas, as crianças escravas, a infância dos ricos e dos pobres, de crianças carentes, da infância explorada como mão-de-obra barata, das crianças frutos de uma era digital que, muitas vezes, falseia as ainda existentes mazelas sociais, entre tantas outras (DEL PRIORE, 1999).

Para Kuhlmann Jr. (1998), a diversidade das condições de vida das crianças brasileiras evidencia múltiplas realidades na atual sociedade, por isso, enfatiza que mesmo com os direitos assegurados juridicamente, há um longo caminho a percorrer para que se garanta a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes.

Del Priore (1999) explica que apesar dos avanços na legislação nacional brasileira, ainda existem muitos desafios para garantir o efetivo atendimento dos direitos direcionados à infância e adolescência, alguns exemplos se referem ao direito à educação de qualidade, às questões do acesso e permanência escolar e as oportunidades de inclusão social.

O Reconhecimento Legal dos Direitos das Crianças e Adolescentes

Ao decorrer do século XX, países como a França já demonstravam preocupação com a proteção das crianças por meio de programas sanitaristas de higiene e saúde pública. Entretanto,

nenhum documento legal era responsável por garantir tais cuidados à infância.

Em 1923, uma organização não-governamental, a *International Union for Children Welfare*, editou os primeiros documentos com vistas à proteção da infância, contudo, os mesmos não tiveram muito efeito quanto à sua implantação. Mais tarde, em Genebra, no ano de 1924, esses documentos foram incorporados na primeira Declaração dos Direitos da Criança, pela Liga das Nações Unidas.

É com os marcantes acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e, consequentemente, com o grande número de pessoas atingidas, mutiladas pelos massacres e atrocidades ocorridos durante esse conflito que, de fato, os direitos fundamentais da pessoa humana passam a ser discutidos em termos legais.

Em 1945, foi criado o *United Nations Children's Fund* (UNICEF), um importante e reconhecido órgão internacional a favor da luta pela defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente em todo mundo.

Em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, foi elaborada e aprovada, pela Assembleia das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Segundo Bobbio (2004), essa Declaração pode ser considerada o primeiro anúncio do reconhecimento de valores comuns a todas as pessoas, bem como dos direitos do cidadão de cada Estado e do mundo.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem tratava, de modo geral, do ser humano, todavia, existia a necessidade latente de se criar um documento pensado e destinado especificamente às crianças. Foi assim que, após longas discussões, no dia 20 de

novembro de 1959, foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança.

A Declaração dos Direitos da Criança pode ser considerada como um marco decisório no reconhecimento da criança como sujeito de direitos que merece ter preservada sua dignidade como pessoa humana (BOBBIO, 2004). A Declaração consta de dez direitos, cada um baseado em um princípio, resumidamente, expostos a seguir:

> I. Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;
> II. Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social;
> III. Direito a um nome e uma nacionalidade;
> IV. Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e sua mãe;
> V. Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;
> VI. Direito ao amor e à compreensão dos pais e da sociedade;
> VII. Direito à educação gratuita e ao lazer infantil;
> VIII. Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes;
> IX. Direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; e
> X. Direito a crescer, dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (ONU, 1959).

Em 1979, em todo o mundo, é instituído pela ONU o *Ano Internacional da Criança*. A partir desse momento, diversas associações se articularam em defesa dos direitos da criança, influenciando na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.

Em 1988, a promulgação do texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) revela um grande avanço no que se refere ao reconhecimento do direito à educação. Podemos observar ali a garantia à assistência integral à saúde, à licença gestante e a licença paternidade, bem como o direito da criança de zero a seis anos de idade a frequentar a pré-escola, etapa atualmente denominada como Educação Infantil.

O Art. 227 da Constituição afirma:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A década de 1990 é marcada pela lei n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, considerado até os dias de hoje como o documento legal fundamental dos direitos da criança e do adolescente. Seu objetivo é a proteção dos menores de 18 anos, sem distinção de raça, cor ou classe social, reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento, com prioridade absoluta do Estado.

Até então, a orientação jurídica em vigor direcionada à infância se denominava *situação irregular*, não distinguido crianças e adolescentes e, tampouco, mencionava os deveres do Estado ou as penalidades previstas para os indivíduos que praticassem atos de violência contra os menores. Rizzini e Pilotti (2009, p. 28) afirmam que essa forma de orientação continha apenas:

> [...] alguns atos considerados como infrações contra a 'assistência, proteção e vigilância a menores' referentes à divulgação de dados e da imagem, à frequência em determinados ambientes e ao descumprimento dos deveres inerentes ao pátrio poder por parte dos pais ou responsável.

Nesse período de situação irregular, as crianças e adolescentes só eram percebidos quando estavam em condições consideradas indevidas. Em outras palavras, quando não estavam inseridos dentro do seio familiar e/ou quando, de algum modo, atentavam contra o ordenamento jurídico. Sendo assim, conforme descrevem Rizzini e Pilotti (2009), a doutrina da situação irregular procurava legitimar uma intervenção estatal absoluta sobre crianças e adolescentes pobres, rotulados como sujeitos de abandono e menores considerados potencialmente delinquentes.

O ECA representa um marco jurídico que instaurou a doutrina da proteção integral e uma série de direitos fundamentais destinados às crianças e aos adolescentes, sob o dever do Estado. A nova lei passou a defender a infância e a adolescência como prioridades absolutas de um sistema de garantias para suas respectivas formas de cuidado e proteção. Em outras palavras, "[...] as crianças e adolescentes passam a ser considerados como sujeitos de direitos" (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 30).

Segundo o ECA, criança é considerada a pessoa de até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquele que tem entre 12 e 18 anos. Assim como a Constituição de 1988, o ECA abrange os direitos da criança como um todo. O Estatuto estabelece direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

O ECA dispõe também a respeito de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, entre outras providências que permitam garantir que nenhum indivíduo seja objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, por qualquer pessoa que seja, devendo ser punida qualquer ação ou omissão que atente aos seus direitos fundamentais.

Após a implementação do ECA como legislação oficial, outros órgãos surgiram com a finalidade de assegurar sua aplicabilidade e implantação como, por exemplo, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), o Conselho da Comunidade Solidária e os Conselhos Tutelares.

Como Trabalhar a Temática dos Direitos da Criança na Escola?

Sem a pretensão de questionar a efetividade da legislação destinada à proteção das crianças e dos adolescentes, planejamos, organizamos e implementamos ações didáticas que abordem a temática dos direitos infantis junto a crianças do ensino fundamental (SILVA, 2017). É importante considerar que para além da existência de uma lei, é necessário pensar na construção da análise que se faz sobre a lei e sobre as formas de violação existentes.

Assim, para se pensar num trabalho que contemple os direitos infantis com discentes pequenos é necessário enfatizar o processo de interpretação, de estabelecimento de relações, de criação de noções. Solicitar esses processos cognitivos vai muito além do conhecimento de uma lei, documento, declaração. Não é possível

refletir e compreender sobre os direitos das crianças apenas decorando ou memorizando os princípios de uma declaração ou leis de um documento.

Considerando tais aspectos, apresentamos aqui algumas propostas, realizadas junto à uma turma de 19 alunos, regularmente matriculados num 3º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo. Questionamo-nos: Como refletir sobre um conteúdo social como os direitos das crianças, na escola de Ensino Fundamental? De onde poderíamos partir? Quais recursos poderiam ser o escopo de nossas reflexões e discussões? Enfim, como propor que nossas crianças pensem para além do simples repasse de informações? Partindo de tais problemáticas, nos colocamos a vislumbrar formas efetivas e significativas para organizar nossas discussões a respeito dos direitos das crianças.

Desse ponto de vista, lançamos mão de diferentes recursos de trabalho para explorarmos a temática em questão, entre eles: vídeos, animações e curtas-metragens; leitura de obras de literatura infantil e de outros gêneros textuais; interpretação de imagens; apreciação de músicas; apresentação de seminários temáticos; produções gráficas (desenhos), orais e escritas, entre outras.

Entendemos que nenhuma temática social pode ser simplesmente informada ou divulgada no contexto escolar. Ao contrário, deve ser revista, como forma de possibilitar que os sujeitos pensem sobre as informações que lhe são fornecidas. Desse modo, não concebemos como suficiente, por exemplo, apenas tratar o tema em questão a partir da simples listagem os direitos e/ou os deveres das crianças, ler o ECA ou até mostrar formas de violação etc., visto

que não acreditamos que seja possível ensinar apenas transmitindo e que, ao mesmo tempo, as noções referentes aos direitos infantis não podem ser internalizadas sem reflexão e a análise dos próprios envolvidos no processo.

Como forma de ilustração, apresentamos algumas possibilidades de recursos para o trabalho com esse tema. As propostas objetivaram despertar profícuos momentos de reflexão e discussão em sala de aula. A linguagem lúdica dos recursos além de atrair o interesse das crianças, também servem de base para as elaborações infantis.

A exploração de vídeos de curta duração

Os vídeos podem ser um ótimo recurso quando acompanhados de momentos em que as crianças possam interpretá-los, recriá-los, compará-los. Exemplo disso é a série *Direitos do Coração* que tem o objetivo de sensibilizar o público infanto-juvenil para a questão dos direitos humanos em geral e para os direitos da criança em particular. Cada pequeno filme da série, aborda um dos artigos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Em nosso trabalho (SILVA, 2017) um dos filmes utilizados foi o *1, 2, 3, Coco* que permite reflexões sobre a importância de ser ter acesso à escola e ao ensino. Após assistirem ao filme, em roda, as crianças e o professor conversaram:

> Profa.: O que vocês acharam do filme que nós vimos?
> DAN (9;2)[21] A menina está na escola pra ela aprender a ler.
> NIC (8;6) Eu achei legal, porque ela vai pra escola pra aprender.

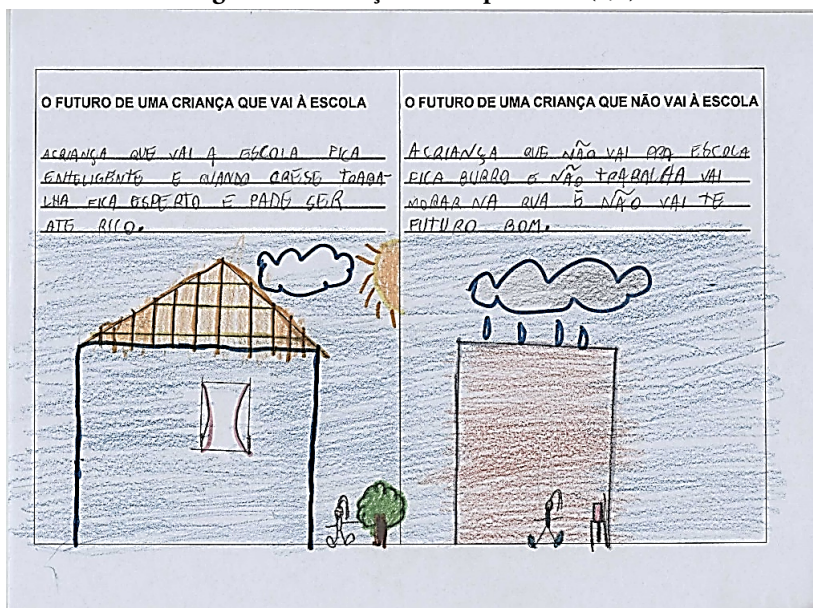
---

[21] Cada aluno é representado pelas iniciais seguidas da idade em anos e meses.

> Profa.: O que vocês acham disso? É importante?
> NIC (8;6) É, mas tem criança que não vai, porque a mãe não deixa.
> Profa.: Isso é certo?
> NIC (8;6) Não, criança tem que ir pra escola.
> ANA (9;4) Porque às vezes o pai deixa a criança em casa pra fazer serviço.
> Profa.: E isso pode ser feito?
> LIV (8;7) É errado, porque criança tem que ir pra escola, pra aprender ler e escrever.
> ALE (8;6) Não, porque é proibido.
> Profa.: Por quê?
> ALE (8;6) Porque a criança é mais nova.
> KAÍ (8;11) Se a polícia ver, prende a mãe, porque não é justo deixar o filho em casa.
> Profa.: Por quê?
> GIS (9;5) Porque não é certo, criança tem que ir pra escola.
> Profa.: Uma criança pode ficar sem ir pra escola?
> DAN (9;2) Não, porque senão não aprende ler e escrever.
> NIC (8;6) E não vai aprender educação.
> Profa.: É diferente o futuro de uma criança que vai pra escola de outra que não vai?
> MAR (9;0) Quem vai, pode ser médico, dentista, veterinária, várias coisas.
> Profa.: E o que acontece com uma criança que não vai à escola?
> NIC (8;6) Vai ter que ficar trabalhando só na roça, porque não aprendeu educação [...].

Após a discussão, a partir de uma atividade que envolvia desenho e escrita, as crianças foram levadas a pensar em diferentes situações: como seria o futuro de uma criança que tem seu direito à educação garantido e de outra que não tem e, por isso, não vai à escola. O objetivo era perceber se as crianças reconhecem a importância da educação na vida das crianças e o quanto uma

criança que não tem esse direito garantido é prejudicada, educacional, social e culturalmente. A seguir, um exemplo de produção:

Figura 1 – Produção[22] feita por ANA (9;4)

Fonte: Silva (2017)

Legenda: Profa.: O que você desenhou? ANA (9;4) A criança que vai à escola, fica inteligente e quando cresce, trabalha, fica esperto e pode ser até rico. Profa.: Me conta o que fez do outro lado. ANA (9;4) A criança que não vai pra escola, fica burra e não trabalha, vai morar na rua e não vai ter futuro bom.

A produção, bem como o texto, nos mostra que os sujeitos percebem, ainda que de maneira simplista, que uma criança que não frequenta a escola pode ter seu futuro comprometido. Todavia, não

[22] Todas as produções apresentadas foram feitas durante a realização do trabalho de mestrado de Silva (2017) e, portanto, são dados coletados na pesquisa. Mediante a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da FFC-UNESP/Marília, todos os sujeitos tiveram autorização para a participação no estudo e, portanto, seus desenhos, têm permissão para serem divulgados para fins acadêmicos, caso deste capítulo.

questiona o fato de uma criança não ir à escola, partindo do reconhecimento da violação de um direito. Esse é um aspecto importante para ser discutido em sala.

Apreciação de músicas

Tanto Saravali (1999) como Silva (2017) durante a realização de intervenções pedagógicas junto à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, respectivamente, utilizaram o recurso das músicas para o despertar de discussões a respeito da temática dos direitos das crianças.

Assim, dentre outras obras musicais, usaram canções de autoria de Toquinho e Elifas Andreato com a participação de grandes nomes da música brasileira reunidos na obra *Canção dos Direitos da Criança*. Nesta coletânea, há várias músicas envolvendo diferentes direitos, como por exemplo, *Castigo Não*, *Herdeiros do Futuro* e *É bom ser criança*.

Propostas com músicas também precisam vir acompanhadas de debate, interpretação e trocas de pontos de vista. No trabalho que desenvolvemos, as crianças ouviam as músicas em roda e discutiam sobre o que haviam entendido, qual parte mais gostaram, do que se tratava a música etc. Posteriormente, eram convidadas a representar a canção através do desenho e, no Ensino Fundamental, também pelo registro escrito.

As atividades embasadas em canções se configuram num interessante recurso para o trabalho com as noções sociais. Os pequenos demonstram gostar das canções apresentadas e, segundo suas próprias estruturas e ideias do imaginário infantil, nos

apresentam falas bastante ricas sobre os assuntos retratados nas melodias.

Exemplo de canção trabalhada em ambas as pesquisas sobre os direitos das crianças foi a *Castigo Não*. Após a apreciação pelas crianças, algumas questões foram colocadas para o grande grupo, fatos como a criança apanhar, ser castigada pelos pais, sofrer maus-tratos, formas de se educar um filho etc.

Na sequência, a discussão realizada na pesquisa de Silva (2017):

> Profa.: O que acharam dessa música?
>
> GIS (9;5) Não pode deixar a criança sozinha, porque senão ela faz bagunça e aí põe de castigo.
>
> KAR (9;1) Eu vi que não pode deixar a criança sozinha, sem proteção. Se bater, ela não obedece. O que isso significa?
>
> ALE (8;6) Fala que as crianças não podem ficar sem proteção e que os pais não podem beliscar e nem espancar. Profa.: Por que não?
>
> ALE (8;6) Porque não vai ajudar ela ficar mais educada.
>
> Profa.: Tem outros jeitos de educar?
>
> NIC (8;6) Conversando.
>
> Profa.: Por quê?
>
> NIC (8;7) A conversa ajuda, porque a criança não vai chorar. Apanhar dói muito. Ninguém pode bater sem motivo.
>
> Profa.: Mas se tiver motivo, pode bater?
>
> MAY (8;10) Um dia eu fiz arte e meu pai só conversou comigo. Resolveu mais, porque eu pedi desculpas e ele me perdoou.
>
> GIS (9;5) Quando os nossos pais eram pequenos, eles apanhavam muito e iam pro castigo.

> Profa.: Hoje em dia é diferente?
>
> KAI (8;11) Bater não adianta, porque eles ficam mais bravos ainda e quando crescerem, vão querer bater neles também.
>
> Profa.: Como assim?
> LIV (8;7) Ela vai fazer as mesmas coisas com o filho [...].

Notamos que as crianças se opõem fortemente à questão da violência física contra a criança. Assim, bater e castigar fisicamente lhes parecem ações incorretas de serem praticadas por pais ou responsáveis pelas crianças embora ainda permanecem relações de heteronomia para com as decisões dos adultos.

Após esse momento reflexivo e de troca de ideias, as crianças foram convidadas a criar dois pares de situações, demonstrando formas diferentes de se educar uma criança e os efeitos dessas maneiras sobre o comportamento das crianças no futuro. Nosso objetivo foi promover a oportunidade de reflexão sobre a coação adulta, os atos de punição e as consequências que diferentes métodos podem criar nos indivíduos. Vejamos um exemplo a seguir:

Figura 2 – Produção feita de BRU (9;3)

SE OS PAIS EDUCAM ASSIM SEUS FILHOS...

SE OS PAIS EDUCAM SEUS FILHOS DE OUTRO JEITO...

OS FILHOS FICARÃO ASSIM...

ELES FICARÃO ASSIM...

Fonte: Silva (2017)

Legenda: Profa.: O que você desenhou? BRU (9;3) O pai batendo no filho com o chinelo, quando cresce o filho também vai bater no filho dele. Profa.: E do o outro lado? BRU (9;3) O pai está conversando com o filho, aí o filho cresce e também vai conversar com o filho, quando tiver um [...].

Pudemos perceber que os sujeitos associavam, quase sempre, a punição dos pais a comportamentos ruins dos filhos. Para eles, se uma criança faz algo considerado errado, o ideal para corrigi-la seria uma boa conversa, explicando, por exemplo, o que é correto de ser feito. Segundo os sujeitos, a criança que apanha e é castigada fisicamente, provavelmente, replicará em seus filhos, essas ações coercitivas. Além disso, o comportamento de crianças que apanham também é influenciado, geralmente, ficam ansiosas e mais agitadas, repetindo os mesmos erros, sem nenhuma melhora ou modificação de comportamento.

Histórias e Livros de Literatura Infantil

Outra forma de se abordar a questão dos direitos em sala de aula é por meio da utilização de histórias e livros de literatura. Silva (2017) leu junto às crianças a obra *A vendedora de chicletes* (MORAES, 2013), releitura do famoso conto *A vendedora de fósforos*.

A história retrata a vida de uma menina que precisa vender chicletes nas ruas para poder sobreviver. Quando não conseguia vender, era maltratada por adultos que queriam seus lucros. Essa criança, sem família, passa grande parte de seus dias na rua. Abandonada, acaba morrendo de frio e de fome. Segundo o autor, *A vendedora de chicletes* é uma crítica ao modo subumano como muitas crianças ainda vivem em nosso país, condenadas pela violência, pelo trabalho infantil, pela carência, fome etc.

Figura 3 – Capa do livro A vendedora de chicletes

Fonte: Claudio Rosa (2017)[23]

[23] Disponível em: http://edclaudiorosa.blogspot.com.br/2016/03/a-vendedora-de-chicletes-fabiano-moraes.html. Acesso em: 11 jul. 2020.

Após a leitura da história uma grande troca e discussão foram realizadas em roda. A seguir, trechos desse momento:

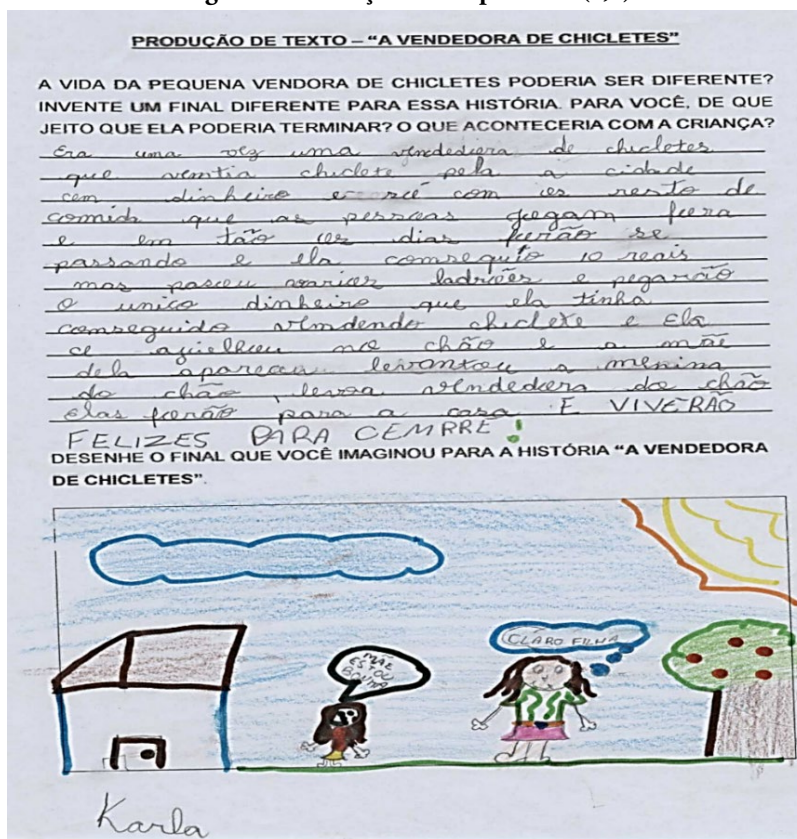
> Profa.: O que acharam dessa história?
> LOR (8;8) Eu não gostei, porque ela mora na rua e não tem nada pra comer.
> ALE (8;6) Eu não gostei, porque a história é muito triste e ela morre no final.
> KAR (9;1) Eu não gostei, porque a mãe dela morre e deixa ela sozinha.
> GIS (9;5) Ela perdeu a mãe dela e mora na rua.
> NIC (8;7) Todo mundo fica maltratando ela.
> MAY (8;10) Ninguém consegue ouvir ela. Percebi que a maioria de vocês não gostou.
> KAR (9;1) É porque ela nem pode ir pra escola.
> Profa.: E isso está certo?
> ALE (8;6) O pai dela maltrata muito ela e, ao invés de deixar ela ir pra escola, manda ela trabalhar, vendendo chiclete.
> MAY (8;10) Ela trabalhava e essa menina não tinha o direito de ir pra escola.

As crianças ficaram muito surpresas com o final dessa história. Mostraram-se desapontadas ao perceberem que o final da personagem não foi feliz como era esperado ou como normalmente mostram muitas histórias destinadas ao público infantil. Considerando o final trágico do livro, as crianças foram convidadas a criarem um final diferente para a pequena vendedora de chicletes, por meio de um registro escrito.

Figura 4 – Produção escrita por KAR (9;1)

PRODUÇÃO DE TEXTO – "A VENDEDORA DE CHICLETES"

A VIDA DA PEQUENA VENDORA DE CHICLETES PODERIA SER DIFERENTE? INVENTE UM FINAL DIFERENTE PARA ESSA HISTÓRIA. PARA VOCÊ, DE QUE JEITO QUE ELA PODERIA TERMINAR? O QUE ACONTECERIA COM A CRIANÇA?

DESENHE O FINAL QUE VOCÊ IMAGINOU PARA A HISTÓRIA "A VENDEDORA DE CHICLETES".

Fonte: Silva (2017)

Legenda: Era uma vez uma vendedora de chicletes que vendia chicletes pela cidade. Com o dinheiro e com o resto de comida que as pessoas jogam fora. E então os dias foram se passando e ela conseguiu 10 reais, mas passaram vários ladrões e pegaram o único dinheiro que ela tinha conseguido vendendo chiclete. E ela ajoelhou no chão e a mãe dela apareceu, levantou a menina do chão, levou a vendedora do chão e elas foram para casa e viveram felizes para sempre!

Nas diferentes produções realizadas pudemos perceber que a atividade se constitui com um importante momento de tomada de consciência sobre diferentes violações que a personagem sofreu em relação aos seus direitos, assim como de questões cotidianas essências

ao desenvolvimento de uma criança, como no relato de KAR (9;1) a presença da família. Tais aspectos demonstraram formas de conceber os direitos infantis, ainda que de maneira simples, o que faz parte de todo um processo de atribuição de sentidos e compreensão pelos sujeitos.

Considerações Finais

A temática dos direitos das crianças, evidenciada neste capítulo, enquanto noção social, se configura como fundamental de ser melhor explorada em nossas escolas, afinal, nossas crianças têm muito a nos dizer e, raras vezes, são ouvidas e enxergadas em seu modo de conceber o mundo. A reflexão a respeito dos direitos das crianças é de suma importância à formação do indivíduo em processo de desenvolvimento.

Defendemos que a temática não pode ser simplesmente informada ou divulgada no contexto escolar. Ao contrário, deve ser revista, como forma de possibilitar que os sujeitos pensem sobre as informações que lhe são fornecidas. Não cremos em modelos pedagógicos fechados e tampouco defendemos receituários imutáveis a serem seguidos em sala de aula para se trabalhar a temática dos direitos das crianças, bem como, qualquer outra noção social.

A atualidade de pesquisas no campo dos direitos humanos e, em específico, dos direitos das crianças, se evidencia na reflexão e compreensão de que as informações sobre tal temática podem contribuir significativamente com as discussões a respeito da criança enquanto sujeito de direitos na sociedade.

Vislumbramos que estudos referentes aos direitos das crianças, sobretudo, os de cunho interventivo, podem oferecer condições para a construção e o aprofundamento dessas concepções pelos pequenos, bem como contribuir para o avanço das discussões sobre as práticas pedagógicas que envolvem a temática dos direitos e a construção do conhecimento social em sala de aula.

Acreditamos que pesquisas de natureza interventiva trazem significativas contribuições para a Educação Básica, visto que ultrapassam os muros da escola com a possibilidade de o professor ser visto enquanto pesquisador e agente da reflexão da própria prática. Nesse sentido, há de se destacar a importância de pensarmos o lugar que ocupa as discussões sobre a temática dos direitos das crianças nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada.

Há a necessidade de trabalhos futuros, a fim de que as investigações estejam direcionadas a questionar a relevância que o tema dos direitos das crianças tem nos currículos dos cursos de licenciaturas, visto que nossa formação inicial mostrou que em raros momentos há espaço para o debate, quiçá o aprofundamento nas questões sobre os direitos humanos.

Trabalhos deste teor podem colaborar à transposição da ausência lamentável de reflexão a respeito de conteúdos da realidade social, em específico, sobre os direitos das crianças. A partir das reflexões aqui propostas, podemos enxergar formas de se oportunizar ricas experiências para que o sujeito possa se expressar, trocar pontos de vista, questionar situações problemáticas que envolvem os direitos das crianças e suas respectivas formas de violação.

As propostas de atividades aqui apresentadas nos permitem

reconhecer maneiras mais adequadas para garantir o respeito aos direitos das crianças e favorecer o processo de construção de cidadãos mais conscientes e responsáveis por si e pela sociedade da qual fazem parte a partir de ricos recursos que despertam a reflexão.

Enfim, discutir a temática dos direitos infantis com as próprias crianças nos parece uma equação positiva por defendermos que, ao conhecer seus direitos é mais provável que os pequenos saibam se proteger e se posicionar diante de injustiças sociais. Afinal, desde a Convenção sobre os Direitos da Criança, está expressa a ideia de que a criança não pode ser ignorada em sua opinião. Como os adultos, as crianças também devem participar da sociedade e, desde cedo, serem reconhecidas como cidadãs, detentoras de direitos assim como qualquer outro grupo social.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científico, 1981.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96, 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.525/2007**, 25 de set. 2007. Acrescenta § 5o ao art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DEL PRIORE, M. **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

GOMES, Ilvana Lima Verde; CAETANO, Rosângela; JORGE, Maria Salete Bessa. A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 1, 2008. p. 61-65. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034 - 71672008000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2020.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MORAES, F. **A vendedora de chicletes.** Ilustração: Cláudio Cambra. São Paulo: Universo da Literatura. 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARAVALI, E. G. **As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana.** 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, C. F. da. **A construção da noção de direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana.** 2017. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: reflexões sobre uma necessária transição paradigmática na educação escolar

Vinícius Bozzano Nunes[24]
Willian Marcel Barberino[25]

Introdução

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) nos diz que "a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática" (BRASIL, 2018). O que significa que não é possível pensar em Educação em Direitos Humanos, no contexto da Educação Formal, dentro de uma cultura escolar alheia às experiências democráticas. Em consonância, em palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, Maria Victória Benevides (2000), concluiu sua fala parafraseando José Azanha. Com este educador, compartilha a ideia de que "nada adiantará levar programas de Direitos Humanos para a escola, se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os

[24] Docente no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Jardim, Mato Grosso do Sul, e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: vinicius.nunes@ifms.edu.br
[25] Diretor Pedagógico no Personal Educa, São José do Rio Preto, e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail. wmbarberino@gmail.com

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p141-163

pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca" (BENEVIDES, 2000, p. 9).

Compreendemos que as propostas de Educação em Direitos Humanos, previstas no Plano Nacional, não são monológicas. Sabemos que elas se apresentam com uma ampla diversidade de abordagens metodológicas no intuito de adequar-se às contingências da escola contemporânea, suplantando alguns de seus obstáculos. Apesar disso, parece evidente que a efetivação da Educação em Direitos Humanos só é amplamente atingível em uma escola democrática.

Partimos da premissa de que a *velha escola*, não atende a esse requisito. Com origem na Modernidade, centra sua pedagogia na autoridade dos professores, sustenta-se em relações heterônomas, compartimenta saberes em aulas, os segmenta em disciplinas marcadas por divisões de tempo, anunciadas por sirenes. Essa mesma escola domina corpos e gestos, prende-os às fixas carteiras, reforça o individualismo, a competição, a supressão da manifestação corporal, da comunicação e da partilha. Nessas condições, não há possibilidade para a manifestação de uma cultura democrática.

E é exatamente essa escola que reflete majoritariamente as instituições de ensino brasileiras. Tal paradigma educativo, forjado no seio da nascente sociedade industrial do século XIX, para atender aquelas necessidades, estende-se irrefletidamente como padrão aos dias de hoje. Essa escola está imersa no paradoxo de que, ao passo em que o discurso comum reforça a importância de seu papel social, por outro lado, ela nem prepara para o mundo do trabalho – consideradas todas as transformações que incidiram sobre ele nos últimos duzentos anos –, tampouco atua considerando os "valores

da tolerância, da solidariedade, da justiça social" (BRASIL, 2018, p. 11), a inclusão, a pluralidade e a sustentabilidade. Essa visível disjunção temporal põe em xeque o papel da escola. Ou seja, a sociedade aposta suas fichas em uma instituição cuja funcionalidade é questionável. Dada a relevância que atribuímos à escola, podemos dizer que edificamos os pilares de nosso tempo sobre uma base arenosa.

Apesar desse modelo ser reflexo da maioria das escolas brasileiras, há também uma parcela (expressiva, apesar de pequena) de escolas que buscam pôr em prática alternativas a ele. E não é preciso ir longe para encontrar essas experiências educativas, instituintes de uma cultura democrática necessária à Educação em Direitos Humanos e inspiradoras de novas práticas. Mesmo com a grande fama de experiências estrangeiras como a *Summerhill, Sudburry Valley School* e *Escola da Ponte*, no Brasil vêm firmando-se algumas experiências importantes em igual medida. Elas representam inovações no campo das Ciências da Educação. Reconhecê-las assim é atribuir-lhes um valor. E esse valor não se justifica pelo simples fato de serem novas. Tampouco se relaciona com o sentido econômico que se pode atribuir ao termo inovação, vinculado à promoção da obsolescência e potencialização do consumo de novidades. O valor dessa inovação, em verdade, está na capacidade de promoção de uma efetiva cultura escolar democrática com vistas à emancipação. Assim entendida, a inovação educacional está alinhada com a promoção da Educação em Direitos Humanos.

Neste texto, tecemos um diálogo a partir de nossas pesquisas de doutoramento, realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília, uma delas com abordagem teórica e outra autoetnográfica. A partir desse

encontro, reunimos esforços para responder a questão: *quais são as condições necessárias à escola para que nela se efetive a Educação em Direitos Humanos?*

Nossa estratégia para respondê-la começa com o assentamento de um marco epistemológico. Ele nos auxiliará a elucidar como enxergamos o paradigma sobre o qual está erguida a educação tradicional e como pensamos as possibilidades de transição para a educação democrática, paradigma em que cabe a Educação em Direitos Humanos. A essa transição paradigmática chamaremos inovação educacional e dedicamos uma parte deste trabalho à elucidação desse termo. Para tanto, vamos ancorar o conceito de inovação em outras significações que não as que flertam com o universo da linguagem empresarial. Em seguida, traremos um panorama das escolas que orientam suas ações para que se constituam como espaços de promoção de experiências emancipadoras. Faremos isso olhando para o "movimento" de inovação na educação brasileira. Emergente neste século, elencando alguns dos critérios para a inovação educacional a partir dele. Por fim, traremos algumas reflexões sobre a escola necessária à Educação em Direitos Humanos.

Da Racionalidade Instrumental à Escola Tecida na e pela Comunicação

Não há Educação em Direitos Humanos em uma escola que não seja democrática. E não é possível uma escola democrática em um paradigma epistemológico instrucionista. Isso porque esse paradigma se apoia em uma racionalidade de tipo instrumental, ou seja, uma razão cuja maior expressão é a busca por atingir um

determinado objetivo. Uma razão teleológica, onde a interação se aloja em segundo plano e que, por conta disso, são subvalorizados os processos comunicativos ligados à solidariedade, cooperação, empatia, etc. necessários para que as experiências educativas consolidem-se democráticas.

A perspectiva teleológica da razão, pela qual se age com vistas a atingir um determinado fim, não é capaz de sustentar uma reorganização das relações escolares no sentido democrático. Surpreendentemente, é exatamente sob a égide dessa instrumentalidade que ainda hoje se abrigam as políticas públicas para a educação, a legislação educativa, a organização administrativa, a arquitetura escolar, o currículo, as relações na comunidade, o discurso científico, e tudo o mais na educação tradicional.

A transição para uma escola em que seja possível a Educação em Direitos Humanos é, portanto, uma transição paradigmática. E essa transição, defendemos, parte de um paradigma instrucionista, calcado na racionalidade instrumental, para um paradigma da interação, baseado na racionalidade comunicativa. Mas do que estamos falando quando nos referimos às racionalidades instrumental e comunicativa?

A razão é tema permanente na história do pensamento, tendo assumido ampliado destaque na Modernidade. Immanuel Kant, filósofo desse período, define um dos conceitos capitais da razão nessa fase de sua história, o esclarecimento.

> [...] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se

> encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]" (KANT, 2005, p. 63-64).

O lema "ousa saber!", preenche o ímpeto iluminista de libertar a razão do obscurantismo e da ignorância próprios à religiosidade imperante na Idade Média. Nesse aspecto, atinge significativos avanços e, de fato, colhemos hoje seus frutos. Ciência e tecnologia encontraram condições para assumir seu apogeu acendendo a esperança na redenção da humanidade pelo advento da razão e seus benefícios. O adeus às trevas é simultâneo ao abrir dos braços para as luzes. No seio dessa passagem paradigmática, "nos estados-nação da Prússia, da França e da Inglaterra do século XIX" (PACHECO, 2019, p. 17) nasce a escola da Modernidade. Nutrida por elementos anteriores a esse período histórico, mas fundamentalmente a ele alinhada, a Escola Moderna dedica-se à instrução e para a disciplina (KANT, 1996). Ela é, ao mesmo tempo, reflexo do iluminismo e alicerce para a concretização do projeto de esclarecimento da humanidade.

Acontece que, apesar de suas excelentes intenções, esse projeto fracassou. Logo, seu modelo de escola sofreu a mesma consequência (embora persista até os dias de hoje!). O frenesi gerado pela possibilidade de uso pleno da razão não nos impediu de encontrarmo-nos com a barbárie. Esse diagnóstico pessimista, que antevê o fim da razão, encontra amparo nos apontamentos de diversas correntes do pensamento, dentre elas, a Teoria Crítica.

Em Horkheimer (2002) vemos que a razão é captada pelas lentes da história da filosofia desde seu princípio. Ela é fonte para as

reflexões sobre justiça, verdade e liberdade. Daí inferimos que é partem da razão mesma as ideias fundantes dos Direitos Humanos e, por conseguinte, a educação neles e para eles dirigida. No entanto, Horkheimer (2002) aponta que a razão sofre ao longo de sua história um processo de empobrecimento, de retirada de conteúdo. A relação entre razão e eficiência é maximizada e ela deixa de ter valor em si, passando a ser medida segundo sua utilidade.

A razão assim caracterizada é incapaz de reconciliar indivíduo e totalidade de modo harmônico. Uma sociedade dividida em classes e marcada por assimetrias de poder faz uso da razão instrumental para amplificar os mecanismos de manutenção da dominação, para naturalizar relações desiguais, para oprimir e, também, para articular formas que garantam o acúmulo da riqueza de forma não distributiva, concentrando-a nas mãos de uma elite privilegiada. Horkheimer associa esse movimento a um "eclipse da razão". Uma metáfora para o ofuscamento das luzes da razão por seu caráter instrumental. Para ele, as previsões para o futuro da humanidade não são muito animadoras.

Fruto da segunda geração de pensadores frankfurtianos, Jürgen Habermas apreende a crítica à razão de seus antecessores, no entanto, apresenta uma solução de tom mais otimista. Ele propõe que a racionalidade instrumental pode ser suplantada por uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012). A razão voltada para meios e fins, objetivando sucesso, pode dar lugar a outra, com interesse no entendimento mútuo entre os sujeitos de uma situação comunicativa.

A situação comunicativa é um contexto argumentativo em que se encontram dois ou mais agentes. A motivação desse encontro é a existência de um ponto sobre o qual discordam e desejam entender-se. Cada um dos participantes precisa abandonar provisoriamente as pretensões de convencimento do outro, colocando seus pontos de vista em um lugar de transitória indefinição. Diante desse *status*, os participantes expõem a pretensão de validade de seus enunciados em três esferas: objetiva, subjetiva e social. Quer dizer, seus argumentos precisam ser verdadeiros, autênticos (convergentes com a intenção do falante) e corretos em relação a um contexto normativo existente.

O debate dos participantes sobre as pretensões de validade de seus enunciados é guiado pelo princípio "U", da universalidade, segundo o qual:

> [...] as consequências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de cada um dos indivíduos do fato de ser ela universalmente seguida, possam ser aceitos por todos os concernidos (e preferidos a todas as consequências das possibilidades alternativas e conhecidas de regragem). (HABERMAS, 2013, p. 86).

Por essa trilha, os participantes podem buscar um entendimento mútuo. Esse entendimento é mais ou menos estável e diz respeito a um tema problematizável extraído de um campo comum denominado mundo da vida. Essa resolução a que se chega pelo agir comunicativo não é definitiva e, portanto, não se refere a um conceito de verdade com caráter absoluto. Por isso, a transição paradigmática almejada não se estabelece de fora para dentro, mas no sentido contrário. Ela surge dentro do próprio microcosmos das

relações, por meio de cada pequena oportunidade em que a instrumentalidade é substituída por um agir solidário.

Mais do que uma ferramenta comunicativa para o entendimento entre as pessoas, a Teoria do Agir Comunicativo oferece uma alternativa à racionalidade hegemônica no mundo. É assim que o agir orientado no sentido comunicativo é capaz de suplantar o teleológico, trazendo a reboque as dimensões da empatia, justiça e solidariedade para as interações sociais.

Dessa maneira, a passagem do paradigma instrumental para o comunicativo é condição para que a humanidade reconheça a indispensabilidade dos Direitos Humanos. Alcançada a dimensão da comunicação, amplia-se o alcance das possibilidades emancipatórias e aproximamo-nos das metas da Educação em Direitos Humanos. Essa transição paradigmática da instrumentalidade à comunicação é importante também para o contexto da educação escolar, pois é por ela que se pode superar o instrucionismo que mantém a escola incoerente com seu tempo.

Um dos dois estudos que dá suporte a este capítulo trata desse assunto. Buscou-se, por meio de uma pesquisa teórica, demonstrar que essa transição de paradigma é possível. E mais, defendeu-se que, de modo análogo a como Jean Piaget sustentou a passagem da inteligência das ações para a conceitual (PIAGET, 1945/1971), também é possível compreender a passagem da racionalidade instrumental à comunicativa (NUNES, 2020). Endossar essa tese, cientificamente, permite-nos renovar duas esperanças. A primeira, de que, diferentemente do que previram os filósofos da primeira geração da Escola de Frankfurt, a razão ainda não esgotou seu potencial emancipatório. A outra, de que a escola

ainda pode reivindicar sua importância no processo de emancipação, desde que reoriente seus fins ao que Adorno (1995) chamou evitar a barbárie e que nós aqui, após digerir e sintetizar, chamamos de emancipação.

Do Conceito de Inovação Educacional

Neste texto, atribuímos ao termo inovação um sentido diferente daquele que sugere seu uso lato, forjado nas ciências econômicas. Para que se reduza o risco de que estes escritos sejam interpretados de acordo com a intenção da nossa escrita, adentraremos a definição do campo semântico em que inserimos o conceito de inovação educacional.

Inovação etimologicamente significa geração de novidade. Esse conceito, porém, ganha notoriedade a partir da obra de Joseph Schumpeter, economista e cientista político. No início do século XX, imaginava-se que a tendência do capitalismo seria atingir um estado de equilíbrio, com relações de consumo e investimento mais ou menos estáveis. Entretanto, a inovação promove o rompimento desse equilíbrio, porque sempre após a introdução de um novo produto, há necessariamente um rearranjo dessas relações de consumo e investimento (SCHUMPETER, 1912/1982), levando-as a um patamar de desenvolvimento superior. Para ele, o motor do desenvolvimento do capitalismo é a inovação e seu agente, o empreendedor.

> Schumpeter interpreta o capitalismo de uma maneira muito especial e inovadora, atribuindo ao empresário inovador (empreendedor) um papel central na dinâmica capitalista. Para ele, empreender significa a "criação de novas combinações", e a

> figura do empreendedor está conectada à ideia de quem irá implementar essas novas combinações (PAIVA et. al., 2018, p. 157).

Não tardou essa palavra tornar-se um jargão no mundo dos negócios. Com o advento do neoliberalismo, ela se converte em seu próprio "espírito", tendo-se tornado o centro do processo de subjetivação que se materializa pelo empreendedorismo. As pessoas não somente estão subjugadas ao consumo de produtos e serviços dentro da lógica da inovação, como também introjetam essa lógica em seus modos de ser e se relacionar. O sucesso pessoal nas dimensões familiar, amorosa, laboral, etc. está condicionado ao domínio das técnicas do empreendedorismo de si mesmo. A vitória, nessa engrenagem cruel, é mérito individual. As derrotas, igualmente, são culpa exclusiva do sujeito. Em consequência disso, cresce um mercado de formação/treinamento para regras do sucesso e para a transformação das vidas das pessoas em função desses objetivos. *Coaches* e *influencers* acumulam horas de material *online*, acumulando seguidores sem que, curiosamente, seja reduzida a procura por medicamentos psiquiátricos.

Dentro dessa lógica, o conceito de inovação é assimilado na escola tradicional de duas maneiras. A primeira é a inovação material. As escolas enchem-se de computadores, *tablets*, programas, aplicativos, materiais apostilados e tantos outros recursos tecnológicos que encantam estudantes e pais, mas que raramente representam uma significativa inovação. A segunda é a inovação pedagógica. Não são raras as escolas que importam modelos como o Finlandês, o montessoriano, Reggio Emilia, Waldorf e outros. Quando realizado de forma acrítica, o transplante pedagógico do hemisfério norte ao sul também não resulta em inovação de fato,

pois esses modelos (quase todos "inovações" do início do século passado) dão apenas um passo evolutivo da educação centrada no professor para as metodologias centradas no aluno. Em ambos os casos, o que motiva a busca por inovar, quando não é a inocência, é o interesse "schumpeteriano" em potencializar lucros. Afinal, a escola enquanto um *case* de empreendimento, se não se adapta, se extingue.

Apesar da forte conotação econômica, o campo semântico do termo inovação não está dado como absoluto. Ele é um terreno de disputa política, de modo que no pensamento anti-hegemônico há quem defenda outras interpretações. Paulo Freire, pensador progressista, no clássico *Pedagogia da Autonomia* diz-nos que:

> Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (FREIRE, 2002, p. 17).

Para Freire (2002) é preciso abrirmo-nos ao novo, sem que o desejemos somente porque é novo e sem que rejeitemos o velho somente porque é velho. Ainda no espectro do pensamento educacional progressista, José Pacheco, defende a inovação em uma perspectiva em que o interesse humano está mais acentuado. Para ele, esse é um movimento que representa um compromisso ético com a educação (PACHECO, 2019). A escola contemporânea, mesmo que ornamentada com penduricalhos tecnológicos, é símbolo de uma contradição insustentável. Ela não responde a

problemas essenciais de seu tempo e também não é capaz de gerar novos amanhãs. A inovação para o educador português é urgente.

> No campo da educação, será um processo transformador que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento (PACHECO, 2019, p. 50).

Assim como Paulo Freire, José Pacheco vê que a adoção irrefletida de novidades, quer por inocência, falta de conhecimento ou interesse econômico, não constitui efetiva inovação. A inovação gera transformações significativas no aspecto qualitativo do aprender e no desenvolvimento humano em uma perspectiva global. Para isso, deve representar uma transformação mais profunda, que suscite novas formas de compreender o conhecimento. Em outras palavras, uma mudança que também é transformação no sentido epistemológico. E, com ele, defendemos aqui que essa mudança pode ser compreendida como uma mudança na racionalidade de seu aspecto instrumental para um patamar comunicativo. A partir dela, a escola pode reordenar seus fins, concepções de base e, também, métodos. Orientada para a emancipação, apropriada de seus conceitos e práticas, logo, alinhada com uma educação que podemos chamar mesmo que provisoriamente educação democrática, a escola se torna fértil à Educação em Direitos Humanos.

Em Busca de Critérios da Inovação enquanto Transição Paradigmática

> Por que a escola prepara para a vida, em vez de ser a vida exercida no presente? E por que o presente das crianças na escola não é também um exercício de cidadania, de respeito a si mesmas, à vida do outro? Por que a escola não é um espaço democrático e diverso, de produção de conhecimentos, de debates, de criação? (MOSÉ, 2013, p. 47).

Com esses questionamentos, Viviane Mosé (2013) incita o debate sobre a verdadeira atuação da escola e os paradigmas que se faz necessário superar, mesmo já no século XXI, para transformar verdadeiramente o cenário escolar.

Organizada em séries e disciplinas, na sua maioria, a vida escolar hoje divide os saberes em fragmentos isolados, sem conexão uns com os outros. Tão fragmentados que chegam ao ponto de induzir o pensamento de que o aluno estuda para um ou outro professor ou coordenador, para os pais ou responsáveis, nunca para eles próprios em relação com o mundo e com os outros. Paira sobre o contexto da escola tradicional uma falta de significado. Nesse sentido, o que gera um abismo chocante entre a realidade da escola atual e as contribuições efetivas da educação, às quais a ressignificação se faz urgente e necessária.

O conhecimento é importante para a inclusão das pessoas no cotidiano, para a compreensão de si mesmo e da natureza, para o desenvolvimento tecnológico, para a melhoria da qualidade de vida e para auxiliar a tomada de decisões (CARMO; SCHIMIN, 2009). A escola, no entanto, deve ir além, formando seres comprometidos cultural, ambiental e politicamente, de forma que se justifique a

existência dos envolvidos: da entidade escolar, do educando, do educador e da família (TRINDADE; COSME, 2010). Ante a isso, a escola pode ser um espaço estratégico para a educação para a cidadania. Entretanto, para que isso aconteça, seu ambiente precisa favorecer que o conhecimento condiga com os desafios do século XXI.

Essa perspectiva da educação é muito mais ampla do que a que se origina na escola Moderna. Ela também é bem mais abrangente do que aquela que tem como foco a preparação para as transformações do mercado de trabalho. Esta, por mais que dependa de permanente atualização, na maioria das vezes, apenas aparenta inovação. Resta, então, delimitarmos algumas condições para que se reconheçam iniciativas educativas como inovadoras.

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma Chamada, que recebeu o nome de Inovação e Criatividade (BRASIL, 2015). Ela visava contribuir com o debate e fortalecimento de iniciativas inovadoras na Educação Básica no Brasil, reconhecendo-as formalmente como tais. Para isso elas precisavam evidenciar alguma característica inovadora, segundo alguns pré-requisitos. Seriam reconhecidas as instituições que abrangessem critérios baseados nas seguintes condições:

> I - *GESTÃO*: Corresponsabilidade na construção e gestão do projeto político pedagógico. Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.
> II - *CURRÍCULO*: Três aspectos garantem um currículo

> inovador: 1) Desenvolvimento integral: estruturação de um currículo voltado para a formação integral, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual; 2) Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental; 3) Sustentabilidade (social, econômica, ecológica e cultural): estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário. III - *AMBIENTE*: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças. Estratégias que estimulam o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade. IV - *MÉTODOS*: Protagonismo: Estratégias pedagógicas que reconhecem o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem; que reconhecem e permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse que impactem a comunidade e que contribuam para a sua futura formação profissional. V - *ARTICULAÇÃO COM OUTROS AGENTES*: Rede de direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais. (BRASIL, 2015 [indisponível] apud BARRERA, 2016, p. 54).

A iniciativa recebeu cerca de 500 inscrições e reconheceu, no país, 178 projetos distribuídos por todo o território nacional. Com a descontinuidade da iniciativa "Inovação e Criatividade", o projeto

passou a ser conduzido por um grupo independente (Movimento de Inovação na Educação). Esses cinco eixos e seus desdobramentos, são ricos em elementos que nos permitem enxergar na escola a dimensão da inovação.

O trabalho de Barrera (2016), complementa-os, sugerindo uma classificação diferente. Em seu estudo, realiza um recorte, definindo como objeto as escolas brasileiras no período compreendido entre 2013 e 2016. De sua análise, infere a existência de um movimento de renovação educacional em vigência no Brasil. Ao observá-lo e, com referências na história da educação sociologia da educação, identifica categorias comuns o que permite que organize sua análise em cima de invariantes da organização escolar: o *tempo*, o *espaço*, as *relações de saber* e as *relações de poder* (BARRERA, 2016). Ou seja, a definição de inovação educacional no contexto da escola depende de como ela se relaciona com a questão do tempo, como ela se organiza no espaço, como ela lida com as relações de saber e de poder.

Quanto ao tempo, a escola pode ser inovadora ao superar a seriação, os ciclos bimestrais e semestrais, as semanas e as aulas, as grades horárias. Ainda, quando inventa novas formas para lidar com a temporalidade, como nas escolas indígenas, por exemplo, que se organizam em função da natureza e de seus marcos culturais. Em relação ao espaço, a escola pode inovar em relação à arquitetura, com um ambiente mais amigável à cooperação que à compartimentação, que supere uma concepção higienista e desagregadora. Também, essa inovação fica aparente pelos artefatos que dela fazem parte: carteiras, relógio, lousa e sua disposição no ambiente. No que diz respeito às relações de saber, a escola pode inovar em seu currículo, trazendo uma perspectiva crítica ou pós-crítica, questionadora do

estado de coisas e propositora de novas abordagens para o conhecimento. Os métodos para se chegar a ele também são distintos do que os adotados pela escola instrucionista, fazendo parte de sua rotina os projetos, os roteiros, as incursões pela comunidade, etc. Quanto às relações de poder, as novidades têm a ver com a superação de estruturas burocráticas e/ou de centralização do poder pela administração e com a superação do papel de centralidade ocupado pelo professor em relação aos estudantes. A inovação se manifesta pela promoção de uma cultura participativa, democrática no espaço escolar.

O outro estudo de doutoramento que embasa este capítulo aponta também critérios para identificarmos a inovação no contexto da educação formal. São eles:

> i) O caráter singular das Instituições, assim como suas respectivas posições políticas e ideológicas e as abordagens sociais/comerciais escolhidas, assim como o contexto sócio-histórico em que está inserida. ii) A ideia de impermanência, o distanciamento das padronizações e a compreensão do novo e das necessidades atuais. iii) – e talvez o mais importante deles – a busca de sentido incessante da prática que se faz e que se defende (ou o desafio de se estabelecer uma autocrítica frequente para aquilo que se propõe, a fim de que a inovação não seja compreendida como fim e seja sempre pautada como o processo). (BARBERINO, 2020, p. 36).

Até aqui buscamos especificar os critérios da inovação na escola, a partir das definições de Barrera (2016), Barberino (2020) e do documento do MEC que trata da Inovação na Educação (2015). Com o auxílio dessas três fontes, elencamos alguns dos critérios para o reconhecimento da inovação na escola. Em cada uma das

dimensões destacadas por cada um dos autores, fica evidente a existência de um fio condutor: a dimensão comunicativa. Ela está expressa nas ideias de participação, autonomia com responsabilidade, sustentabilidade, empatia, cooperação, solidariedade, entre outras, que também remetem a uma cultura escolar democrática.

Considerações Finais

A escola pode ser um lugar para transformações verdadeiramente inovadoras. Assim configurada, é uma escola real, mais interessada nas necessidades humanas e menos condicionada por interesses econômicos. Uma escola que valoriza a participação das pessoas, que reconhece sua diversidade, que confere à comunidade condições de acolhimento e inclusão, agindo na promoção da dignidade e dos Direitos Humanos. Uma escola que busca modificar suas concepções e práticas nesse sentido é a escola que incorpora o conceito de inovação como um fator ético. Neste capítulo, caminhamos conjuntamente, entretecendo textos, com o objetivo de levantar premissas que referendassem essa tese.

Na introdução postulamos uma questão fundante para este texto: quais as condições necessárias à escola para que nela se efetive uma Educação em Direitos Humanos? Obviamente, este texto não consegue respondê-la captando a amplidão de possibilidades de inovação na educação. Quer dizer, ele não encerra o assunto. Contudo, desse questionamento extraímos algumas reflexões.

Dito isso, consideramos que os critérios da inovação educacional se manifestam em como a escola organiza sua gestão, currículo, ambiente e métodos e, também, em como articula-se com outros agentes. Que a inovação pode ser observada em como a escola

lida com os invariantes de sua organização: tempo, espaço e relações de saber e poder. Que importa sua identidade, seu posicionamento político/ideológico, sua abordagem social e comercial; como lida com o novo e com as padronizações; e se ela se interessa pela busca de sentido para suas práticas.

Entendemos que as escolas podem atender a esses critérios de modos distintos. Nos casos em que se aproximam do paradigma dominado pela racionalidade instrumental, identificam-se mais com a escola nascida no séc. XIX e, portanto, com a educação formal tradicional. Essa escola é, por sua origem, alheia à cultura democrática. Por outro lado, escolas denominadas inovadoras respondem a esses critérios com soluções mais afinizadas com um paradigma comunicativo. Essas escolas têm em comum a busca por atuar em uma dimensão democrática.

Vimos que a Educação em Direitos Humanos na educação formal efetiva-se de modo mais potente quando a escola é democrática. Isso porque a definimos como sendo aquela que vive a experiência da transição paradigmática rumo à dimensão da comunicação, superando uma cultura escolar baseada na racionalidade de cunho instrumental. Lemos essa superação, então, como sendo o próprio processo de inovação educacional.

A crescente organização de experiências educativas inovadoras comprometidas com uma cultura escolar democrática é realidade no Brasil e no mundo. O otimismo quanto ao futuro da humanidade, inerente às lutas por dignidade e por Direitos Humanos, encontram repercussão e amparo nesse movimento educacional. Nós, enquanto pesquisadores e trabalhadores da

educação, também depositamos nele a melhor parte de nossas esperanças.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBERINO, W. M. **Inovação educacional e o período pré-universitário:** uma análise autoetnográfica de uma experiência em um cursinho pré-vestibular. 2020. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2020.

BARRERA, T. G. S. **O Movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? Vitória: Biblioteca Digital Interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEDH-ES, 2000. Disponível em: http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica.** 22 dez. 2015. Disponível em: http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao. Indisponível.
BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018.

CARMO, S.; SCHIMIN, E. S. **O ensino da biologia através da experimentação**. 2009. Disponível em: https://docplayer.com.br/207960-O-ensino-da-biologia-atraves-da-experimentacao.html. Acesso em: 20 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo, 1**: Racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. 7. ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KANT, I. **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Basileira, 2013.

NUNES, V. B. **Da ação ao conceito e do agir instrumental ao comunicativo**: aproximações entre Piaget e Habermas. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2020.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis. RJ, Vozes, 2019.

PAIVA, M. S. de; CUNHA, G. H. de M.; SOUZA JUNIOR, C. V. N.; CONSTANTINO, M. Inovação e os efeitos sobre a dinâmica de mercado: uma síntese teórica de Smith e Schumpeter. **Interações**, Campo Grande, v. 19, n. 1, p. 155-170, jan./mar. 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1945/1971.

SCHUMPETER, J. A. **A teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1982.

TRINDADE, R.; COSME, A. A Escola como espaço de formação: que implicações Educativas? In: TRINDADE, R.; COSME, A. **Escola, educação e aprendizagem:** desafios e respostas pedagógicas. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: um estudo com professoras de Educação Infantil

Talita Santana Maciel[26]

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar os principais resultados de uma pesquisa científica realizada entre os anos de 2016 a 2018, na cidade de Marília, interior de São Paulo, que constatou e discutiu concepções de professoras de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos (MACIEL, 2018)[27].

A relevância da pesquisa reside em dar a conhecer significados atribuídos por professoras no que diz respeito à educação em direitos humanos (EDH), um campo de estudos e subárea da educação reconhecida por meio de políticas públicas nacionais, documentos internacionais, e que representa a luta pela efetivação de uma cultura de direitos humanos, de promoção da justiça social, de situações relacionadas à paz, à prática da tolerância, à formação para a cidadania e para o respeito às diversidades. Além disso, este trabalho está entre as poucas pesquisas científicas

[26] Professora de Educação Básica I pela Rede Municipal de Ensino de Marília. Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: talita.s.maciel@hotmail.com

[27] O objetivo geral da pesquisa relatada neste artigo foi: verificar quais as concepções de professoras(es) de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos em uma escola pública municipal da cidade de Marília, e discuti-las a partir das bases presentes nos documentos nacionais que orientam a educação em direitos humanos. Porém, em virtude do limite de páginas, este artigo não abordará a pesquisa documental, focando apenas nos resultados referentes à pesquisa de campo.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p165-199

realizadas na área da educação em direitos humanos no Brasil e reúne condições para contribuir em estudos acadêmicos posteriores.

Utilizamos como referencial teórico produções que concebem a educação em direitos humanos numa perspectiva histórico-crítica, por considerá-la, assim como Candau et al. (2013), orientada à afirmação da democracia e à construção de uma cultura de direitos humanos que contemple todos os âmbitos e atores sociais.

A abordagem da pesquisa foi a qualitativa, e é importante destacar que, embora a ênfase da análise nesta abordagem esteja nas inferências sobre as mensagens anunciadas juntamente com o contexto em que foram emitidas, "a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação" (BARDIN, 2002, p. 115). Assim, houve utilização de dados quantitativos.

O planejamento e execução da entrevista e do questionário (principais instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo) estiveram pautados nas considerações de Rosa e Arnoldi (2008), enquanto a análise dos dados teve como norte a técnica de análise de conteúdo, cujas orientações de aplicação são encontradas nos escritos de Bardin (2002) e Franco (2008).

Realizamos um levantamento de todas as escolas públicas municipais de Educação Infantil da cidade de Marília por meio de consultas ao *blog* da Secretaria da Educação do município e foram encontradas 27 unidades. Dentre as 27, uma única escola foi sorteada de maneira aleatória para a realização da coleta de dados, que ocorreu entre os meses de setembro a novembro do ano de 2016.

A escola sorteada fica localizada na zona sul da cidade de Marília e a maioria das crianças por ela atendida compõe famílias

cuja renda não ultrapassa dois salários mínimos[28]. Possui um quadro de 22 professoras(es), dentre os quais todos foram recrutados a participar da pesquisa, mas somente 15 aceitaram: 14 mulheres e 1 homem. A média de idade dos sujeitos da pesquisa é de 40 anos. Dentre os sujeitos, dois possuem apenas o curso de Magistério, enquanto o restante possui formação em Pedagogia.[29]

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois, como afirmam Rosa e Arnoldi (2008), é um instrumento que permite a obtenção de uma organização lógica dos dados e é possível realizar adaptações necessárias eventualmente no roteiro pré-estruturado, como ocorreu em alguns momentos, a fim de esclarecer falas ou aprofundar alguns assuntos. O questionário foi aplicado para a obtenção de dados como grau de escolaridade, formação, idade e conhecimento a respeito de políticas públicas e documentos internacionais.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados conforme as três fases da análise de conteúdo (a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados por meio de inferências e interpretações), que permitiram a transformação do texto bruto em representação do conteúdo via categorias.

Em um primeiro momento, apresentaremos neste capítulo os principais fundamentos e documentos que orientam a educação em direitos humanos, por meio de citações de alguns pesquisadores

---

[28] A visão governamental das classes sociais, utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo Populacional a cada dez anos, é baseada no número de salários mínimos. Assim, a sociedade é dividida em cinco classes sociais, dentre as quais a mais baixa é calculada em até dois salários mínimos. A população caracterizada nesta pesquisa pertence, segundo esta definição oficial de classe social, à “classe E” (que se encontra na base da pirâmide social, como a grande maioria do povo brasileiro).

[29] Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, obedecendo à Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde.

e autores especialistas na área, a fim de contextualizar o estudo e possibilitar esclarecimentos acerca da temática enunciada. Após, levantaremos considerações a respeito da formação docente na perspectiva dos direitos humanos, mediante os dados obtidos por meio de questionário. No último tópico do texto discutiremos as categorias formadas a partir das falas do professorado acerca da educação em direitos humanos, revelando os principais significados atribuídos a essa forma de educar por aqueles que assumem uma função essencial no âmbito educacional: a mediação.

Educação em Direitos Humanos: um caminho para a formação cidadã

A educação em direitos humanos é um meio de desenvolvimento de sociedades onde os direitos humanos de todos e todas sejam respeitados, protegidos e cumpridos. No Brasil, as principais políticas públicas para a educação em direitos humanos são: o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) I, II e III, lançados, respectivamente, nos anos de 1996, 2002 e 2010; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja primeira versão surgiu em 2003, foi revisada com ampla participação das universidades e da sociedade civil, esteve disponível para consulta em 2006 e foi atualizada no ano de 2013; e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), lançadas em 2012. Já os principais documentos internacionais que orientam a educação em direitos humanos são os seguintes: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948; a Declaração e Programa de Ação de Viena, de 1993; e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que foi dividido em

três fases de Plano de Ação, com ações a serem implementadas de 2005 a 2019, cada fase com objetivos distintos.

Crítica ao modelo econômico neoliberal, Sacavino (2000) propõe três elementos à educação em direitos humanos (EDH). O primeiro deles, a chamada educação para o nunca mais, refere-se à necessidade do resgate histórico que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros documentos importantes. Refere-se, também, à necessidade de cultivar a memória quanto aos acontecimentos marcados por violações de direitos. O segundo elemento é o desenvolvimento de metodologias voltadas à formação de sujeitos de direitos e atores sociais, ação referente ao exercício da cidadania plena. O terceiro elemento, por sua vez, trata da promoção do empoderamento, ou seja, o ato de possibilitar que os povos (principalmente os que historicamente tiveram menos poder na sociedade) sejam potencializados e passem a ser atores sociais. O empoderamento favorece a organização dos grupos sociais minoritários para que mantenham participação ativa na sociedade civil. Trilha na mesma direção Candau (2005), acrescentando a visão integral dos direitos aos elementos anteriores.

Carbonari (2011), em consonância com o PNEDH, entende a educação em direitos humanos como um processo multidimensional e sistemático. A característica sistemática refere-se à articulação de momentos, estratégias e dimensões. Já a multidimensionalidade diz respeito à complexidade do que almeja a educação em direitos humanos. Assim, conforme o PNEDH, a educação em direitos humanos:

> [...] Se traduz na perspectiva da "apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos", da "afirmação de valores, atitudes e práticas sociais", da "formação de uma consciência cidadã", do "desenvolvimento de processos metodológicos participativos", do "fortalecimento de práticas individuais e sociais". (CARBONARI, 2011, p. 121).

Silva (2010) também cita o PNEDH lançado em 2006, enfatizando que a concepção de educação em direitos humanos presente em tal documento vai além da mera contextualização e explicação das diversas variáveis inerentes à educação (aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos). O documento, sobretudo, converge para uma pedagogia libertadora, na medida em que orienta a apreensão de conteúdos sobre a história, sobre as conquistas e violações de direitos, sobre os pactos, legislações e acordos. Além da apreensão de conteúdos, a autora destaca que a educação em direitos humanos, sob a ótica do PNEDH, deve trabalhar com valores e comportamentos éticos, além de pautar-se no conceito de cidadania ativa[30], sem que se perca a ideia de vivência cotidiana daquilo que foi experienciado em sala de aula.

Educar na perspectiva dos direitos humanos é, conforme afirma Marinho (2012, p. 53):

> [...] entender que os direitos humanos significam (devem significar) prática de vida em todas as áreas de convívio social dos sujeitos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a

[30] O conceito de cidadania ativa e participativa é contraposto ao de cidadania formal e passiva, também chamada cidadania clássica. A cidadania passiva refere-se à cidadania outorgada pelo Estado, com a ideia moral de tutela e de favor. Já o conceito de cidadania ativa refere-se à cidadania que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente como sujeito de direitos participante da esfera pública, e criador de novos direitos para abrir espaços de participação política.

> formação de hábitos, atitudes e valores com base nos princípios de respeito ao outro, de alteridade, de solidariedade, de justiça, em todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Viola, Barreira e Pires (2011), a educação em direitos humanos compreende a formação cidadã: reconhece os alunos e alunas como sujeitos de direitos que constroem sua autonomia. É, ademais, a construção da memória que historicamente é ocultada na tentativa de que não haja reivindicação de direitos por uma sociedade que pode ser (trans)formada criticamente por meio da educação.

Para Teixeira (2005), na mesma perspectiva, a educação em direitos humanos é entendida como uma educação para a democracia, isto é, como um processo que deve ser vivenciado de maneira que, em momento algum, o educando se esqueça de que é um cidadão. Deve contemplar a formação intelectual e a informação, a educação moral e a educação do comportamento, formando uma tríade que envolve tanto o conhecimento, quanto os aspectos político e axiológico.

Schilling (2005) também admite a educação em direitos humanos como essencial para a construção de uma cidadania democrática. Carvalho (2004), além de dispor da mesma concepção, acrescenta que a educação deve ser fundada no respeito aos princípios fundamentais da dignidade humana.

A educação em direitos humanos pode, pois, ser trabalhada a partir "[...] de um processo de sensibilização e formação da consciência crítica para e em direitos humanos, tendo como foco principal a formação de uma cultura democrática e participativa", e educar em direitos humanos é "[...] trabalhar para uma educação

para a cidadania, é pensar em pessoas conscientes de seu protagonismo, direitos e deveres – uma cidadã e um cidadão ativos e solidários." (AFFONSO; SEDREZ, 2011, p. 9-10).

Em face de tais considerações teóricas, resta esclarecer de que maneira a formação cidadã – na acepção de cidadania plena e ativa – pode ocorrer contribuindo para com o fortalecimento da democracia: formar sujeitos de direitos é o processo chave da formação cidadã. Do ponto de vista jurídico, conforme afirma Sacavino (2012), se entende o sujeito de direito como a pessoa ou grupo susceptível de direitos e obrigações. Isso significa que, juridicamente, se atribui a faculdade de adquirir e de exercer direitos, e de assumir e cumprir obrigações. Diante dessa concepção, e tendo presente o texto do primeiro artigo da DUDH, ou seja, a afirmação de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, podemos concluir que todas as pessoas são sujeitos de direitos.

Contudo, essa concepção não é suficiente em contextos sociais excludentes como o do Brasil e da maioria dos países da América Latina, onde os direitos, no senso comum, muitas vezes são associados como válidos só às classes dominantes, restando à classe trabalhadora concessões feitas pelo Estado. Afirmar que todas as pessoas são sujeitos de direitos pelo simples fato de serem humanos implica, portanto, em quatro movimentos a serem desenvolvidos no processo educativo, segundo Candau et al. (2013).

O primeiro movimento supõe saber/conhecer os direitos, isto é, supõe conhecer a dimensão histórico-crítica da conquista de direitos, bem como conhecer declarações e documentos. O segundo movimento implica no desenvolvimento de uma autoestima positiva,

aceitar-se como é, assumir-se em sua individualidade e reconhecer-se como ator social, além de sujeito de direitos. O terceiro movimento refere-se à promoção da capacidade argumentativa, para que os cidadãos e cidadãs saibam defender os próprios direitos e os direitos do outro. O quarto e último movimento diz respeito a ser um cidadão ativo e participativo, aquele que participa com intensidade da política nacional e internacional, e está ciente de que tem poder nelas.

Em suma, utilizamos a citação de Fortes (2010, p. 9):

> A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de Direitos Humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e defesa dos Direitos Humanos.

Podemos dizer, portanto, que a EDH luta pela emergência de uma nova sociedade, pautada em uma cultura de direitos humanos, que seja fortemente democrática, onde os cidadãos e cidadãs sejam ativos (as), conscientes de seus direitos e do processo histórico que permitiu a consolidação desses direitos. Uma sociedade em que os seres humanos gozem plenamente das condições de dignidade humana e sejam capazes de reconhecer a dignidade humana do outro. Nesse contexto, a liberdade, a igualdade, o reconhecimento da diferença e a solidariedade são premissas

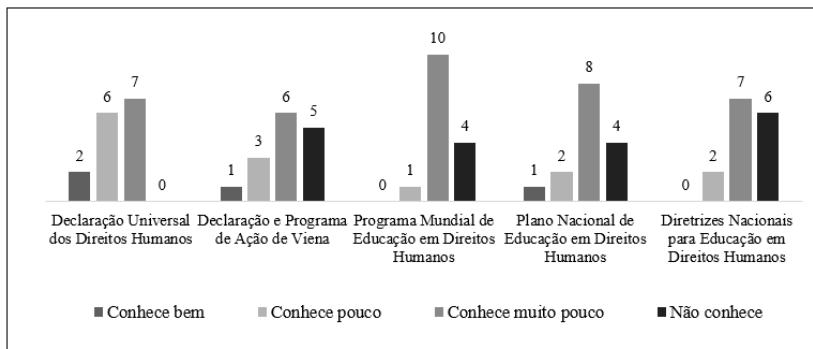
fundamentais que orientam outros valores necessários à condição de vida digna e à boa convivência da humanidade.

O Perfil do Professorado: conhecimentos e formação docente

O tratamento dos dados coletados em entrevista por meio de inferências e interpretações – terceira fase da análise de conteúdo – é um processo complexo que precisa considerar todos os dados obtidos no decorrer da pesquisa. Portanto, anteriormente à apresentação das categorias formadas a partir das falas do professorado acerca da educação em direitos humanos, apresentamos considerações a respeito dos dados coletados mediante questionário. É importante ressaltar que tais dados foram essenciais para o levantamento de conclusões sobre o estudo.

Apuramos qual o conhecimento do professor e das professoras entrevistadas acerca de documentos nacionais e internacionais que norteiam a educação em direitos humanos, na busca pela composição de um quadro sobre a formação dos sujeitos da pesquisa. As respostas foram sistematizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Conhecimento das professoras acerca de documentos nacionais e internacionais que orientam a educação em direitos humanos

	Conhece bem	Conhece pouco	Conhece muito pouco	Não conhece
Declaração Universal dos Direitos Humanos	2	6	7	0
Declaração e Programa de Ação de Viena	1	3	6	5
Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos	0	1	10	4
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	1	2	8	4
Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos	0	2	7	6

Fonte: Dados das autoras

Como é possível observar, a maioria das respostas foram relacionadas nos campos "conhece muito pouco" e "não conhece", campos esses que revelam a inconsistência da base de conhecimentos dessas professoras para que um trabalho com os direitos humanos possa acontecer em âmbito escolar, mesmo em se tratando de um trabalho não sistematizado.

Cabe ressaltar que tais profissionais são servidores municipais da cidade de Marília-SP, que possui um contexto propício ao conhecimento de documentos mais básicos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, por exemplo. Além de possuir uma política pública de direitos humanos[31], a cidade conta com um Núcleo de Direitos Humanos cuja atuação é voltada diretamente à sociedade civil, não se restringindo, portanto, ao meio acadêmico. Esses dados apontam,

---

[31] A cidade de Marília possui o Programa Municipal de Direitos Humanos, elaborado em 2004 pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, juntamente com a sociedade civil e representantes públicos. O Programa conta com nove áreas temáticas, dentre elas a educação. O programa foi revisado e atualizado no ano de 2017.

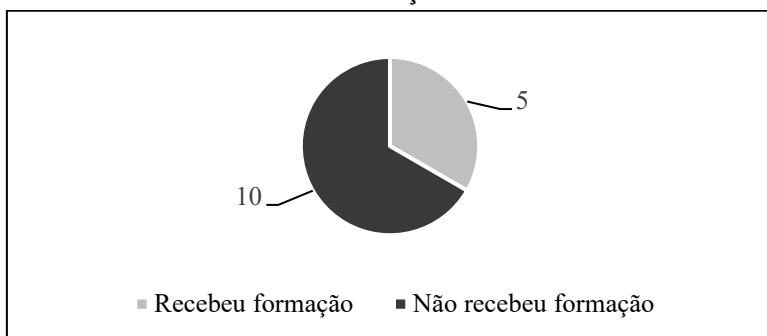
pois, para uma outra problemática: se nem mesmo na referida cidade – onde há pessoas engajadas com os direitos humanos, há discussão periódica sobre direitos humanos em eventos promovidos pelo Núcleo, e há projetos de extensão universitária sobre direitos humanos em algumas escolas públicas – documentos essenciais como a DUDH e a Declaração de Viena são conhecidos, como é a realidade de tantas outras cidades brasileiras?

Somam-se a esses dados, outros diretamente voltados à formação na perspectiva dos direitos humanos:

Gráfico 2 – Recebimento de formação em direitos humanos na educação formal e/ou formação continuada

5

10

Recebeu formação ■ Não recebeu formação

Fonte: Dados das autoras

Os cinco sujeitos da pesquisa que alegaram ter recebido formação em direitos humanos durante a Educação Básica, Superior e/ou educação continuada, disseram não conhecer o contexto histórico que permitiu a consolidação dos direitos humanos, tampouco seus mecanismos de defesa. As falas demonstraram que essas professoras tiveram contato com poucas ações isoladas que não foram significativas para que houvesse ao menos sensibilização quanto ao principal sentido dos direitos humanos: "o reconhe-

cimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis [...]" (ONU, 1948, p. 1). Esta afirmação fica muito clara nos seguintes dizeres: "eu penso que direitos humanos é quando você tem um direito dentro de um contexto, e é necessário refletir mesmo se você tem esse direito humano" (E7, 2016). Desse ponto de vista, depreende-se a ideia de concessão de direitos (humanos) apenas a algumas pessoas, segundo um critério de merecimento.

Como destaca Carvalho (2007, p. 482, grifos do autor):

> Ações pontuais tendem a ser largamente insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é o cultivo de valores que se traduzam num *modo de vida*, ou seja, uma formação voltada para uma *ação ético-política* identificada com os direitos humanos. [...] A solidez de uma formação em valores não resulta do esforço isolado e pontual de um professor determinado num evento específico, mas de uma ação conjunta e contínua da instituição escolar como um todo.

Assim, o currículo indispensável para se formar o educador e a educadora, bem como as metodologias e práticas envolvidas na efetivação de uma cultura de direitos humanos não deveriam se restringir a uma mera disposição de discussões isoladas em um tempo e espaço escolares, mas, ao contrário, o currículo, na perspectiva da educação em direitos humanos, configura-se enquanto "um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, à criação, recriação, contestação e transgressão", conforme as palavras de Moreira e Candau (2008, p. 28). O currículo faz parte da política cultural da educação que considera, de maneira integrada, aspectos econômicos, valores, raça, gênero, visões de família, relações entre

diferença e identidade, entre outros fatores que permitem uma formação com pluralidade de ideias, problematizadora e dialógica. Compartilham dessas ideias Apple (2000) e Dias e Porto (2010).

Para além dos dados sobre a formação em direitos humanos, é válido mencionar dados que apontam para a formação docente como um todo, destacando características que dificultam o alcance de uma educação plena quanto aos preceitos dos direitos humanos. Para isso, discutimos, a seguir, a forma atual com que a Educação Superior é abordada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

O PNEDH destaca a concepção e os princípios da educação em direitos humanos na Educação Superior, e prevê um conjunto de vinte e uma ações programáticas, destacando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim expressa o documento:

> As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz. (BRASIL, 2013, p. 29-30).

Nesse sentido, o tripé ensino-pesquisa-extensão possibilita que as universidades contribuam não só no que diz respeito à formação profissional, mas também no que concerne ao desenvolvimento da capacidade crítica, e de uma postura democrática e emancipadora.

No entanto, de acordo com o Decreto nº 5. 773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES) e cursos superiores de graduação, as IES são credenciadas em três modalidades, que se diferenciam de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, a saber: faculdades, centros universitários e universidades. A rigorosidade quanto à concentração dos três eixos de atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e as exigências de alcance de padrões de qualidade e de corpo docente mais qualificado destinam-se apenas às universidades.

Dentre os 15 sujeitos da pesquisa, 10 frequentaram uma universidade, enquanto 3 frequentaram uma faculdade e 2 não possuem Ensino Superior. Dessa forma, nem todos os sujeitos tiveram adequado acesso à pesquisa e à extensão, assim como tantos outros estudantes brasileiros não possuem acesso. Essa situação leva-nos a pensar sobre o alcance das discussões em torno dos direitos humanos nas IES brasileiras, para que haja um trabalho efetivo na perspectiva que aponta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Outros dados que chamam a atenção e auxiliam a compor o contexto geral dessas professoras e desse professor, relacionam-se a fatores socioeconômicos: a maioria das entrevistadas relacionou a escolha da docência à dificuldade financeira, mencionando que, caso fosse possível, exerceriam outra profissão, como demonstra a seguinte fala: "antes de ser professora eu quis ser médica pediatra, mas não deu certo, pela dificuldade financeira, e aí eu resolvi fazer magistério." (E9, 2016).

Assim, considerando-se todos os dados que permitiram a composição de um perfil dos profissionais entrevistados, embora o objetivo geral da pesquisa relatada neste texto tenha se centrado nas concepções de professoras de Educação Infantil e nas políticas públicas de educação em direitos humanos, uma outra categoria emergiu das falas das professoras e consideramos importante incorporá-la aos objetivos específicos desta pesquisa: a formação docente[32]. Fica nítida a falta de disposição para o exercício do magistério, além da frustação com relação à escolha do curso de Pedagogia; a falta de contato com ações significativas no que diz respeito aos direitos humanos durante os anos de formação; e, somadas a isso, estão as implicações das recentes políticas públicas de educação em direitos humanos quanto às especificidades das IES, e o papel das IES frente às demandas dessas políticas.

Na última fase da entrevista, os entrevistados tiveram oportunidade de se expressar livremente, com comentários, acréscimos ou ratificações. É importante destacar que as únicas professoras que quiseram falar proferiram as seguintes palavras: "eu acho que em relação a essas questões dos direitos humanos seria legal os professores terem uma formação, por exemplo na faculdade, eu não me lembro de ter visto isso, então seria legal." (E5, 2016).

> Eu gostaria mesmo que a gente soubesse mais dos direitos, recebesse formação, até para passar para as crianças, que é importante para o futuro deles, para cada um poder se defender melhor, poder se impor, se colocar melhor. É para sempre, é para a vida. (E9, 2016).

[32] É imprescindível registrar que tal categoria emergiu como objetivo específico porque os resultados desse estudo são decorrentes da formação docente. No entanto, limitamo-nos, neste trabalho, a destacar a necessidade de que novas pesquisas tomem a formação docente como objeto de investigação.

É imprescindível, pois, que a formação docente e as condições profissionais dos professores sejam levadas em consideração no debate sobre a educação em direitos humanos, não só por outras pesquisas acadêmicas, mas, sobretudo, pelas políticas públicas e pelos documentos internacionais cujo conteúdo mencione o trabalho com os direitos humanos no campo educacional, para que, de fato, a educação em direitos humanos cumpra com seu objetivo de consolidação de uma cultura pautada nos princípios dos direitos humanos.

A Construção de Categorias: discussões sobre os significados atribuídos por professoras à educação em direitos humanos

Os dados coletados mediante entrevista foram submetidos a um processo denominado codificação textual na análise de conteúdo, processo este que compreende três escolhas: o recorte, a enumeração e a categorização. Os procedimentos de recorte e enumeração conduzem o pesquisador na escolha e tratamento de índices, e na organização dos seus devidos indicadores. Os indicadores sintetizam a mensagem, auxiliando na posterior categorização.

A categorização, por sua vez, "é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos." (BARDIN, 2002, p. 117). Enquanto última etapa do processo de codificação, a categorização permite a visualização organizada e simplificada de todos os dados brutos submetidos à análise. No caso deste estudo, foi possível formar quatro grandes categorias: a) Educação em direitos humanos como formação cidadã na acepção clássica; b)

Educação em direitos humanos relacionada a valores; c) Educação em direitos humanos vista sob uma perspectiva pejorativa; d) Educação em direitos humanos como meio de busca àquilo que beneficia o ser humano.

A principal categoria formada a partir da fala das professoras é a que diz respeito à concepção de educação em direitos humanos como formação cidadã na acepção clássica[33]. A condição de ser cidadão, nesta perspectiva, está ligada a ser sujeito de direitos e deveres e a uma concepção reducionista de cidadania (MARSHALL, 1967). Como coloca Albuquerque (2011, p. 129), nessa visão, "[...] o indivíduo é sujeito de direitos e deveres e é considerado quando cumpre seus deveres; por isso goza dos direitos". Assim, produz-se uma ideia funcionalista, na qual cada direito corresponde a uma obrigação normativa presente na legislação. As seguintes palavras sintetizam os discursos dessa categoria:

> [...] uma educação voltada para o desenvolvimento do cidadão faz com que ele reconheça os direitos e deveres, porque é muito isso, é uma via de mão dupla, a gente não pode só lutar pelos nossos direitos não, a gente tem que saber que tem muitas obrigações também. (E11, 2016).

Falas que vão ao encontro de uma visão passiva de cidadania também apareceram nos diferentes discursos que se enquadram nessa categoria, como a seguinte: "quem tem que mudar a sociedade

[33] Por meio do processo de enumeração dos índices na análise de conteúdo foi possível verificar que tal categoria é a mais significativa porque os índices "direitos" e "deveres/obrigações" – que serviram de base para a constituição da categoria – foram os mais citados em todo o conteúdo analítico. Mencionadas dezessete vezes, em diferentes falas, e de diferentes pessoas solicitadas a dizerem o que entendem sobre a educação em direitos humanos, as palavras "direitos" e "deveres/obrigações" representam 19,3% dos índices.

é quem está lá em cima [...], porque a minha ideia aqui, a gente não pensa igual. Então eu vou brigar?" (E6, 2016). O significado de cidadania como uma atitude passiva está em delegar unicamente aos representantes políticos a responsabilidade de luta, ou seja, cabe somente aos eleitos por voto periódico a tarefa de exigir do Estado a implementação de políticas públicas, a criação de estratégias e investimento adequados em justiça social.

Embora seja necessário destacar o sentido sociológico de cidadania como instituição político-jurídica, é preciso que se acrescente a ele a efetividade de participação dos sujeitos de direitos para a configuração de uma vertente ativa de cidadania. O conceito de cidadania frente ao Estado Democrático de Direito precisa, portanto, ser entendido considerando-se o direito de participação do cidadão e da cidadã no poder, e como característica da democracia que se configura pela efetiva atuação política desses cidadãos na comunidade. Implica na condição do sujeito como membro de comunidade política baseada no sufrágio universal, mas, sobretudo, na concretização da cidadania plena e coletiva.

Nas palavras de Covre (1993, p. 10), "as pessoas tendem a pensar a cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser agentes da existência desses direitos". Assim, acabam por ressaltar os deveres que lhes cabem de acordo com a lei, omitindo-se no sentido de serem, também, de alguma forma, parte do governo. "Em vez de meros receptores, são acima de tudo sujeitos daquilo que podem conquistar". Em verdade, pois, quando os discursos enfatizam o dever do cidadão e da cidadã na concepção de cidadania, este deveria estar relacionado não à obrigatoriedade normativa, mas à luta pela dignidade da pessoa humana e pela justiça social.

As falas que originaram a primeira categoria em discussão revelam uma concepção contratualista de educação em direitos humanos: é preciso educar para que a criança conheça seus direitos e regras de conduta para que mantenham obediência à lei. Se, então, cumprirem com todas suas obrigações, poderão usufruir de seus direitos.

A partir de tais considerações, problematizamos a concepção de educação em direitos humanos como formação cidadã na acepção clássica, pois a construção da democracia, em sua acepção material e enquanto regime político que está em consonância com uma cultura de direitos humanos, só é possível a partir do exercício da cidadania que caminha no mesmo sentido material, ativo e pleno. Se a formação para a cidadania não contemplar, então, a formação de sujeitos de direitos e, ao contrário, basear-se na visão liberal de correspondência entre direitos e obrigações, dificilmente mudanças no atual quadro político e social serão possíveis.

Outra categoria formada a partir dos discursos sintetiza a relação que o professorado estabeleceu entre a educação em direitos humanos e princípios éticos. É importante dar início à análise dessa categoria ressaltando que a concepção de Educação Infantil dos sujeitos da pesquisa está atrelada a dois processos que, segundo eles, são distintos: o primeiro diz respeito ao ensino, ou seja, aos conhecimentos científicos de diferentes naturezas que devem ser transmitidos às crianças; o segundo refere-se à educação, esta concebida como promotora de princípios éticos, valores e virtudes. Enquanto o primeiro processo é bem aceito na escola da infância, o segundo é rejeitado com o argumento de que educar é papel das famílias, e não da escola, como demonstra a fala do sujeito E9 (2016): "na verdade, a educação não é, para mim, a parte da família,

que ela tem que educar, por limites. Educação mesmo dentro da escola, é da parte de ensinar, alfabetizar, não de educar a criança".

Na ideia da maioria dos entrevistados, a escola deveria meramente transmitir conhecimentos científicos sem lidar com princípios axiológicos, já que esses deveriam "vir de casa". Porém, como nos dias de hoje a criança passa parte preponderante de seu tempo na escola, a demanda de trabalho dos profissionais da educação, segundo as professoras e o professor, aumentou, e esses precisam agora educar, para além de ensinar.

Ao frisarem uma dicotomia entre os termos ensino e educação, os entrevistados demonstraram estar aquém dos objetivos da Educação Infantil incorporados por discursos oficiais. De acordo, por exemplo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a escola de Educação Infantil é lócus privilegiado para o trabalho com princípios éticos, políticos e estéticos, e deve cumprir com sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, dentre outras responsabilidades.

Sobretudo, ao tomar os termos ensinar e educar como processos distintos e, ao demonstrarem a rejeição ao sentido que para eles possui o educar, as professoras revelaram uma postura de resistência diante da educação em direitos humanos, pois a educação ética é parte constituinte de suas premissas. Dessa forma, o professorado de fato proferiu concepções que vão ao encontro da literatura e das políticas públicas para a educação em direitos humanos, mas a aceitação da EDH por parte do professorado é questionável. Se não aceitam o "educar", então não aceitam a inserção dos direitos humanos de forma ampla na educação.

Como afirma Arendt (1978, p. 239), o educador é representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, e "qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e [...] tomar parte em sua educação". Em outras palavras, todos os seres humanos possuem responsabilidades em relação à vida social, à convivência pacífica e ao meio ambiente. Tais responsabilidade são, pois, coletivas e sua abordagem passa, da mesma forma, por um esforço coletivo, e não, ao contrário, pelo ensino isolado de conhecimentos científicos.

Considera-se, ainda, que até mesmo o termo ensino, que foi relacionado diretamente à ciência, quando não é pautado em princípios éticos e democráticos, transforma-se em dogma e descaracteriza o verdadeiro sentido de ensinar (POPPER, 1986). Assim, o cultivo de valores não se desvincula da própria ideia de ciência. Ao contrário, "[...] um ensino que o incorpore respeita não só um ideal caro à ciência, como um procedimento fundamental à democracia e à própria instituição escolar." (CARVALHO, 2004, p. 100).

Fica evidente, diante dos discursos que originaram esta categoria, a necessidade de formação continuada sistemática e voltada à sensibilização dos profissionais da educação. Afinal, embora a ideia que os sujeitos da pesquisa possuem esteja de acordo com a produção de conhecimento no âmbito desse campo de estudos denominado educação em direitos humanos, a concepção não pressupõe a prática no cotidiano escolar.

Outros discursos, que permitiram a constituição da terceira categoria aqui tratada, revelam uma visão pejorativa sobre os direitos humanos e, consequentemente, sobre a educação em direitos

humanos, como demonstra a fala a seguir: “direitos humanos eu falo que hoje são coisas bem distorcidas [...]. Você vê aí o contexto, os direitos humanos defendendo um rapaz que não tem uma boa índole, então, até que ponto essa pessoa tem direito?” (E7, 2016).

Procedemos à análise, pois, procurando compreender, a partir de elementos histórico-sociais, como se deu a má associação entre os direitos humanos e ideias ruins, processo que constituiu uma perspectiva que ainda hoje faz parte do pensamento de tantos brasileiros e brasileiras.

Mesmo sendo a violência e a criminalidade problemas constantes, que assumem características singulares de acordo com o contexto e com as formas em que se manifestam, chama a atenção, por sua importância política, o cenário de embate entre a realidade violenta, o processo de redemocratização, e os discursos sobre direitos humanos da década de 1980 no Brasil. De reivindicação democrática central no processo da chamada abertura política, os direitos humanos foram transformados, no contexto de discussões sobre a criminalidade, em privilégios de bandidos a serem combatidos por aqueles que se consideravam “homens de bem”. A fim de se analisar como essa transformação foi possível, utilizamos os estudos de Caldeira (1991), Benevides (2007) e Viola (2010).

Faz-se necessário, primeiramente, compreender que a noção de direitos foi primordial no debate político do período posterior à ditadura civil-militar, e adquiriu significados distintos, à medida em que os direitos eram associados a diferentes práticas sociais. Assim, a partir de meados dos anos 1970, e sobretudo durante os anos 1980, houve uma expansão dos direitos políticos e sociais, com a ênfase nos direitos humanos, já que a situação envolvia a tortura e a prisão

política, a atuação de movimentos sociais, e lutas pelos direitos à saúde, à moradia, ao transporte, à habitação, à iluminação pública, ao uso de creches, entre outros.

Em virtude dessas características de defesa das minorias, na década de 1980 as noções de direitos e de direitos humanos confundiram-se, e passaram a ser tratadas como expressões sinônimas. No entanto, a associação, nesse mesmo período, dos direitos humanos a direitos que defendem apenas delinquentes, revelou, por um lado, os significados conflitantes e os limites postos à expansão dos direitos na sociedade brasileira e, por outro lado, revelou o impasse político a que foram levados os defensores dos direitos humanos em meio a esse cenário.

Ocorre que o país enfrentava o aumento da criminalidade e da violência, e, com isso, as penitenciárias iam ficando cada vez mais cheias e em condições desumanas. Então, ao passo que surgiam debates sobre a proteção dos direitos humanos dos prisioneiros comuns[34], surgiam, também, argumentações e manifestações de opositores à defesa dos direitos humanos. De acordo com Caldeira (1991), a organização argumentativa dos defensores dos direitos humanos voltava-se para os direitos coletivos e especialmente para a lógica estritamente política de oposição ao regime militar, ou seja, para a defesa dos prisioneiros políticos. Porém, tais referências argumentativas não podiam ser facilmente transpostas para o caso dos prisioneiros comuns, ocasionando uma certa fragilidade no convencimento da população, movida pelo medo e pela insegurança, principalmente em meio à discussão promovida pelos opositores.

---

[34] A expressão "prisioneiros comuns" foi utilizada para referir-se àquelas pessoas que de fato haviam cometido um crime e não eram prisioneiros políticos.

Se, pois, os prisioneiros não podiam naquele momento serem integralmente respeitados como cidadãos[35], que fossem respeitados por serem humanos. Era essencial que se resgatasse nas argumentações o real sentido dos direitos humanos: o reconhecimento da dignidade humana, que incide no próprio direito à vida (ONU, 1948).

Ainda procurando compreender a associação dos direitos humanos à defesa unicamente de criminosos, destacamos os meios de comunicação de massa, os quais, no contexto de debate do período pós regime militar, tiveram um papel importante na articulação da campanha contra os direitos humanos. Não obstante houvesse a variação na abordagem de cada assunto relacionado aos direitos humanos por parte da mídia – desde o uso de linguagem jurídica até a ênfase em notícias de corpos mutilados, por exemplo –, em todos os contextos exagerava-se na sensação de insegurança e violência relacionadas à criminalidade.

Viola (2010) também salienta o papel da grande mídia nessa conjuntura histórica, não só no que diz respeito à associação dos direitos humanos à defesa de criminosos, mas, também, no que diz respeito à identificação dos próprios defensores de direitos humanos como bandidos, identificação essa que ainda persiste no senso comum da população, conforme também aponta Benevides (2007).

Julgamos que todos esses fatos históricos trouxeram ideias pejorativas que persistem no pensamento de muitos brasileiros.

[35] A campanha foi promovida em defesa de pessoas que não eram militantes políticos, cujo "crime" era discordar dos donos do poder. Tratava-se de pessoas que tinham de fato cometido algum tipo de crime e, portanto, naquele momento, tinham sua cidadania restringida. Nesse caso, ou seja, de pessoas com culpa comprovada e cumprindo pena, a situação criminosa não era questionável, e a condição de cidadania não era plena.

Percebe-se, ainda, uma certa incredulidade quanto aos direitos humanos, pois, embora muitos deles tenham sido incorporados na legislação brasileira, o quadro de violação é diário. Diante de tais considerações, citamos Rabenhorst (2008, p. 59), para quem "nossas ações e omissões têm consequências na vida dos outros seres humanos". Sendo assim, por mais que muitos brasileiros – dentre eles profissionais da educação – tenham uma ideia negativa sobre os direitos humanos, a (des)construção e vivência de seu conceito e sentido é sempre necessária, inclusive por meio da educação, seja ela formal, informal, ou enquanto formação continuada.

As falas das professoras que permitiram a constituição da quarta categoria, qual seja, a educação em direitos humanos como meio de busca àquilo que beneficia o ser humano, apontam para a justificação moral dos direitos humanos, na medida em que resgatam a ideia de busca àquilo que faz bem e que, por consequência, permite a satisfação de necessidades básicas. Duas das professoras entrevistadas assim se expressaram: "eu acho que educação em direitos humanos é quando você ensina a criança a buscar aquilo que faz bem." (E3, 2016). "Direitos humanos seria o acesso a tudo o que faz bem, tudo o que pode permitir o bem-estar de um ser humano." (E8, 2016).

De acordo com Rabenhorst (2008, p. 51), a ideia de direitos pode ser justificada tanto a partir de uma ordem jurídica, quanto a partir de uma ordem moral, dando origem, portanto, a duas classes de direitos: os direitos legais e os direitos morais. Os direitos humanos, concebidos como o "[...] conjunto de faculdades e instituições que buscam tornar possíveis as condições básicas de existência e coexistência dos seres humanos", são, simultaneamente,

direitos legais e direitos morais[36]. A justificação dos direitos humanos, em virtude desta dupla classificação, acontece por elementos jurídicos, e por uma natureza moral, sendo que esta última se apoia, juntamente com o argumento da dignidade humana, na tentativa de identificação de necessidades básicas comuns a todos os seres humanos.

Justamente por serem fundamentadas pelo pressuposto de igualdade universal da pessoa humana, as necessidades básicas justificam a atribuição de direitos morais. Como afirma Rabenhorst (2008, p. 59), "afinal, os seres humanos não são autossuficientes, mas necessitam de ajuda para a consecução de uma vida digna e autônoma". A partir desse ponto de vista, facilmente a meritocracia, proveniente do pensamento liberal, apresenta-se como uma falácia: "os seres humanos não podem exercer ações livres, perseguir fins ou optar por um determinado curso de atuação se determinadas pré-condições não são respeitadas." (RABENHORST, 2008, p. 59). Nesse sentido, para que homens e mulheres possam guiar suas vidas, é preciso que necessidades básicas sejam devidamente satisfeitas.

Atender às necessidades básicas dos seres humanos significa proteger e promover ações que garantam a vida e a autonomia. Se a compreensão dos direitos humanos perpassa pelo entendimento sobre o que significam as necessidades humanas básicas, as biológicas e as sociais, então essa compreensão volta-se para a satisfação humana, considerando o ser humano em sua integralidade. É preciso, pois, ao analisar tais questões, lembrar que a noção de integralidade ainda não é plenamente cumprida em muitos países, especialmente

[36] Direitos legais são demandas reconhecidas por uma lei positiva (nacional ou internacional), reivindicáveis diretamente ao Estado e suas instituições. Direitos morais, em contrapartida, são pretensões que os indivíduos possuem independentemente da existência de uma lei que os explicite.

no Brasil – um país que carrega a marca da injustiça social, da pobreza e da desigualdade.

Pode-se dizer que as concepções do professorado que se encaixam nessa quarta categoria são as concepções que mais se aproximam das bases presentes nos documentos nacionais que orientam a educação em direitos humanos, os quais reconhecem a dignidade humana e o bem-estar humano como princípios primordiais.

Importa, por fim, compreender que os direitos humanos não são meras diretrizes criadas para toda a população mundial, mas existem para assegurar condições de vida dignas. Eis, contudo, o grande desafio da contemporaneidade: não é possível pensar em um mundo em que todos vivam de maneira digna e justa sem que se estabeleça algum critério de igualdade nos diversos âmbitos da sociedade, mas, mesmo que já tenhamos caminhado nessa direção, "o que falta, e não é pouco, é identificar a política [e a organização econômica] capaz de realizar essa igualdade." (TOSI, 2008, p. 81).

Considerações Finais

Ao finalizarmos este capítulo queremos registrar, sobretudo, que nossa intenção ao desenvolvermos tal pesquisa com os docentes não foi realizar uma análise focada na pessoa, em sua individualidade, pois muitos fatores sociais, históricos e culturais interferem nas concepções que a pessoa constitui. Em outras palavras, reconhecemos que todas essas professoras e esse professor que foram entrevistados estão inseridos em um meio social e a vivência em sociedade influenciou suas percepções, significados e opiniões acerca da temática.

Nessa perspectiva, concluímos que os resultados desta pesquisa apontam para uma grande questão: a formação docente. Foi possível inferir que o processo de formação desses profissionais não contemplou os principais objetivos da educação em direitos humanos. O quadro que emerge das falas desses profissionais aponta que as ideias acerca dos direitos humanos que possuem são as do senso comum, distanciam-se de qualquer ideia formal, e realçam o quanto o professorado necessita de formação continuada.

Cabe mencionar que a educação em direitos humanos representa, nos dias de hoje, uma das demandas para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, e aparece como um dos objetivos a serem cumpridos pelas instituições de ensino superior. Citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, cujo texto explicita: "[...] a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos" (BRASIL, 2015).

Esperamos, portanto, que esta pesquisa possa despertar o interesse em outros pesquisadores quanto à investigação sobre a presença da educação em direitos humanos nos cursos de Pedagogia, assim como determinam as políticas públicas atuais. Afinal, são os professores formados nesses cursos os responsáveis pela difusão dos princípios dos direitos humanos na educação básica, e só é possível ensinar aquilo que se conhece.

Por fim, para encerrar a discussão acerca da educação em direitos humanos tendo em vista a escola como lócus privilegiado de

trabalho, deixamos as palavras de Gadotti (1984, p. 63), com as quais concordamos: "a educação não é certamente, alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer a transformação, essa transformação não se efetivará [...] sem ela". Assim, a viabilidade de transformações não depende exclusivamente da educação escolar, visto que, sobretudo, está atrelada a fatores econômicos amplos, mas, a escola, enquanto importante instituição social, necessita também comprometer-se com os interesses e bem-estar da sociedade.

Referências

AFFONSO, D.; SEDREZ, M. L. da C. Introdução: educar em direitos humanos, um desafio. *In*: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z de. (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011. p. 9-16.

ALBUQUERQUE, M. Z. de. Cidadania comunicativa: direitos humanos no espaço digital. *In*: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 128-142.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira.
São Paulo: Cortez, 2000.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BENEVIDES, M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BRASIL. **Parecer n. 20**, de 9 de dezembro de 2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP, nº 2/2015**. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional da Educação, 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.

CALDEIRA, T. P. do R. Direitos humanos ou "privilégios de bandidos"? Desventuras da democratização brasileira. **Novos estudos**, n. 30, jul. 1991.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos:** principais desafios. Rio de Janeiro: 2005 (mimeo).

CANDAU, V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. *In*: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 119-127.

CARVALHO, J. S. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. *In*: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 331-351.

CARVALHO, J. S. et al. Uma ideia de formação continuada em educação e direitos humanos. *In*: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 469-486.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A Pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção da temática da educação em direitos humanos nos cursos de Pedagogia. *In*: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Orgs). **Direitos humanos na educação superior:** subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 29-63.

FORTES, E. Apresentação. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-13.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

GADOTTI, M. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

MACIEL, T. S. **Educação em direitos humanos**: concepções de professores(as) de Educação Infantil. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2018.

MARINHO, G. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *In*: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. p. 15-32.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações, 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.

POPPER, K. **Conjecturas e refutações**. Brasília: UnB, 1986.

RABENHORST, E. R. Necessidades básicas e direitos humanos. *In*: BITTAR, E. C. B; TOSI, G. (Orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 51-64.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. *In*: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos:** construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

SACAVINO, S. Que significa ser sujeito de direitos?. In: SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. F. (Coord.). **Educação e bullying**. Rio de Janeiro: Novamerica/FA Studio Gráfico, 2012. p. 23-40.

SCHILLING, F. **Direitos Humanos e Educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na educação básica: qual o significado?. *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

TEIXEIRA, B. B. Escolas para os direitos humanos e a democracia. *In*: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 145-167.

TOSI, G. (Org.). **Direitos humanos:** história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2008.

VIOLA, S. E. A. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-39.

VIOLA, S. E. A.; BARREIRA, C.; PIRES, T. V. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 143-156.

O RACISMO ESTRUTURAL BRASILEIRO FRENTE AOS DIREITOS HUMANOS DE PESSOAS NEGRAS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Wilson Roberto Batista[37]

Introdução

Vivemos em um país profundamente desigual. Ocupamos a desonrosa posição entre os três países de maior desigualdade social/de renda do globo, tomando como referência o índice Gini que remete à distribuição, concentração e desigualdade econômica (BRASIL, 2019). Considerando este indicador, inequivocamente fica comprometida no âmbito do estado democrático de direitos, a garantia dos direitos humanos e de modo particular à sua porção majoritária constituída por pretos/pretas, pardos/pardas e jovens das periferias das cidades.

Neste sentido, cabe assinalar que o abandono do princípio da universalidade, possibilitou que a educação enquanto um direito humano se mantivesse enquanto privilégio no Brasil, assim como o exercício de outros direitos sociais, civis e políticos, mesmo após os marcos constitucionais de 1988. A histórica reivindicação por parte dos povos em todo o mundo nos últimos 70 anos com relação aos

[37] Diretor de escola municipal de Educação Infantil, Marília, e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: nosliw07@gmail.com

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p201-229

direitos educacionais de todos e todas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, divide a sociedade brasileira se olharmos os dados censitários.

No caso brasileiro, sua secular dívida social que faz da dívida educacional um de seus principais expoentes, observamos que tal negação de direitos se impõe desigualmente ao levarmos em consideração o recorte racial adiante, sobretudo ao nos referirmos ao conjunto da população majoritária compreendida por pretos e pardos/pretas e pardas, que segundo dados oficiais compõe 55,8% dos nacionais. Neste sentido, cabe assinalar que em junho de 2020, o total de brasileiros e brasileiras somava 211,7 milhões (BRASIL, 2020).

Diante deste quadro perene, como ponto de partida, ousaremos problematizar a discussão acerca dos direitos humanos das pessoas negras (pretos e pardos/pretas e pardas), especificamente daquelas em situação de privação de liberdade. Com isto, pretendemos abordar questões que correlacionam violações de garantias fundamentais, racismo e aprofundamento das desigualdades como políticas de estado que em razão de sua natureza se converte em políticas de morte, haja vista as consequências sociais e humanas decorrentes.

Nesta questão política em direito, ao sublinharmos a perspectiva racial, especificamente com relação ao racismo moderno, partimos do pressuposto colocado por West (2002), em que de forma assertiva coloca que a humanidade das pessoas negras é uma descoberta recente no ocidente moderno, sendo este fato relevante nas sociedades atuais para a compreensão daquilo que

testemunhamos como sujeitos diante das desigualdades impingidas à maioria da população brasileira deste primeiro quinto do século XXI.

Aspectos das Desigualdades Raciais Brasileiras: contrapontos entre os dados carcerários e educacionais no país

Com efeito, o país que reúne a maior população negra da diáspora africana e que a despeito de formalmente ter uma política de ação afirmativa (leis federais nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012, além das normativas com relação ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2009, e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial de 2010, para ficarmos em alguns exemplos) para o conjunto majoritário de sua população, que faz do Brasil neste aspecto único no mundo, agudiza disparidades em assegurar direitos como os educacionais, de trabalho, renda, moradia, participação política, entre outros (CARVALHO, 2018).

No que tange às garantias fundamentais, tais como à vida, à liberdade e à igualdade, também verificamos uma corrosão no tocante aos alicerces constitucionais nacionais ao nos referirmos a parcela do conjunto majoritário dos brasileiros e brasileiras. Esta afirmativa se confirma pelos dados do sistema penitenciário no país ao registrar que um terço das pessoas em situação de liberdade se encontra nesta condição sem terem sido condenadas, isto é, sem que seu encarceramento fosse afiançado por uma decisão judicial, de acordo com o devido processo legal.

Tal arbitrariedade ocorre, simplesmente, no contexto do terceiro maior contingente carcerário do mundo[38]. São 726.354 pessoas em situação de privação de liberdade de acordo com os dados oficiais do primeiro semestre de 2017 (BRASIL, 2019). Ao realizarmos o recorte racial dos brasileiros e brasileiras mantidas em privação de liberdade no Brasil, temos um percentual de 63,5% entre pretos e pardos/pretas e pardas, o que corresponde a uma taxa de 13,8% acima de sua participação na composição demográfica nacional.

Para além da predominância entre pretos e pardos/pretas e pardas no sistema penitenciário, os aspectos geracionais relacionados a faixa etária, observa-se a concentração entre jovens de 18 a 29 anos de idade numa proporção de 53% frente a uma participação de 18,1% deste grupo geracional residente no país. Ou seja, há evidentemente uma predileção, por assim dizer, com relação ao encarceramento da juventude negra brasileira.

Ao nos debruçarmos sobre os indicadores educacionais no comparativo entre população penitenciária e dados censitários nacionais, temos que entre a primeira, 51,3% desta não concluiu o ensino fundamental e 14,9%, por sua vez, não concluiu o ensino médio. Somados a 13,1% concluintes do ensino fundamental, totalizamos entre aqueles e aquelas que não concluíram a educação básica obrigatória, 79,3% das pessoas em situação de privação de liberdade no país.

---

[38] De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), são 937.592, segundo Pastoral Carcerária Nacional (2017), se somarmos as prisões domiciliares e medidas de segurança, de homens e mulheres no país.

Para termos uma ideia da desproporção quanto aos indicadores nacionais, este número corresponde a inicialmente 33,1%, seguido de 4,5% e, por fim, 8,1%, sucessivamente, somando 45,7% entre aqueles e aquelas que não concluíram a educação básica, demonstrando que a baixa escolarização é um dos aspectos que se destaca entre a população penitenciária.

Esta marginalização em direitos educacionais é expressão de uma ideologia que permeia as relações entre indivíduos e estrutura social, explicitamente em sintonia com dispositivos raciais da sociedade brasileira que numa linha biográfica acompanha as pessoas em situação de privação de liberdade, as endereçando desde antes de sua inserção no aparatado do sistema de justiça criminal a uma marginalidade histórica como sujeito de direitos.

Portanto, ao observarmos as informações oficiais com relação a escolaridade dos brasileiros e brasileiras, a desigualdade racial reforça a lógica discriminatória negativa quanto à população negra, haja vista que na trajetória escolar (do ensino fundamental ao ensino superior), novamente este grupo majoritário aparece em desvantagem. Vejamos os dados comparativos entre brancos e brancas frente a negros/negras e pardos/pardas, apontados no quadro 1.

Quadro 1 – Comparativo de escolaridade entre brancos e pretos/pardos (em porcentagem – %)

Nível escolar	Brancos	Pretos e pardos
Ensino fundamental incompleto	28,4	37,2
Ensino fundamental	8,0	8,2
Ensino médio incompleto	3,7	5,2
Ensino médio	27,0	26,9
Ensino superior incompleto	4,7	3,3

Ensino superior	24,0	10,1
Sem instrução	4,3	9,1

Fonte: Brasil (2019)

Os dados acima ilustram as disparidades no acesso e permanência escolar entre brancos e brancas frente à pretos/pretas e pardos/pardas. Ao excluirmos a conclusão por parte dos dois grupos raciais face ao ensino fundamental e médio completos, a desproporção se evidencia profundamente nas desvantagens quanto ao ensino superior e à ausência de instrução (desescolarização), aferida na diferença de mais de 100% entre os dois grupos, sendo favorável ao minoritário.

Desses dados podemos inferir que uma vez que a população negra compõe 2/3 (dois terços) da população penitenciária, temos majoritariamente jovens negros e negras, com baixa escolarização e, consequentemente, pobres num processo de encarceramento seletivo por raça e classe, território e, particularmente, por gênero.

É histórica a seletividade penal no país, assim como a desqualificação dos indivíduos perante o sistema judiciário, predominantemente por parte dos afrodescendentes, no que tange à compreensão do funcionamento do processo penal que inclusive no caso brasileiro, assim como em outros países, a prisão nem sempre é resultado de sentença proferida no âmbito de um tribunal de justiça, como no grande número presos/presas provisórios/provisórias.

Mesmo as arbitrariedades judiciárias não desautorizam o direito de punir do estado, mas estão no bojo da preservação do poder das classes econômicas e dirigentes em que a propriedade e o estatuto de bens como garantidor do direito de propriedades,

criminaliza toda prática e indivíduos que se opõem a tal garantia, sobretudo por meio do direito penal, sobrepondo propriedade e posse em relação aos direitos humanos e à cidadania.

A Construção do Racismo Moderno e o Racismo *à Brasileira*: dominação, invisibilidade e negação

Inicialmente, é preciso ressaltar que a ideia de raça conforme conhecemos hoje, se impôs como o instrumento mais eficaz de dominação criado nos últimos 500 anos. É partindo deste pressuposto que entendemos raça como uma categoria mental da modernidade que por sua vez não tem história conhecida antes da formação da América. Esta categoria veio a situar a Europa como poder mundial capitalista central e, consequentemente, fundamentar a lógica de divisão internacional do trabalho (QUIJANO, 2000).

Como construção social esta foi (e segue sendo quase invariavelmente), utilizada para tornar legítimas as relações de dominação impostas aos povos tradicionais/originários, bem como, os de origem africana pelos europeus no território latino americano. De fato, esta categoria não só ultrapassou esta territorialidade, como também veio a ser preservada e ressignificada por aqueles nativos que ocupavam posições dirigentes, perpetuando a colonialidade do ser, do saber e, por fim, mas não menos importante, do poder.

O racismo e o etnicismo que foram produzidos na América colonial se mantiveram como mecanismo da colonialidade central do poder social europeu até o presente momento, tendo sua secularidade se prolongado pelo globo há quinhentos anos

(QUIJANO, 2014). Na construção da identidade dos povos não europeus, assinalando que do ponto de vista da Igreja Católica (de seu Papado) com relação aos nativos do chamado Novo Mundo, o que nos leva a reconsiderar a dimensão desta definição, observamos que:

> [...] desde entonces, en las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales del poder, quedó formada, de una parte, la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica no solamente diferente de la de los europeos; sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nível 'inferior'. De otra parte, la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas y que no son, por lo tanto, producto de la historia de las relaciones entre las gentes y de éstas con el resto del universo. Estas ideas han configurado profunda y duraderamente todo un complejo cultural, una matriz de ideas, de imágenes, de valores, de actitudes, de prácticas sociales, que no cesa de estar implicado en las relaciones entre las gentes, inclusive cuando las relaciones políticas coloniales ya han sido canceladas. Ese complejo es lo que conocemos como 'racismo' (QUIJANO, 2014, p. 759).

A imposição deste racismo se deu na visão de uma homogeneidade frente às identidades de *negros, indios* e *mestizos,* por parte do *europeos* e *blancos*, segundo os termos de Quijano (2014), que atuou na eliminação destas primeiras em sua diversidade étnica, submetendo estas a um nível inferior e, por isto, desigual culturalmente. Esta prática implicou em incutir no imaginário desses povos oprimidos uma ideia de inferioridade que não raramente resultava na desqualificação de sua história e desenvolvimento.

Outra consequência deste processo converge para raça como categoria fundante da ideia de superioridade racial por parte dos *europeos/blancos* como algo natural. De todo modo, neste processo de racialização dos povos ora evidenciava suas diferenças naturais ora as culturais, mas sempre posicionando os povos não-europeus em um patamar inferior civilizacional. Enquanto a estrutura de poder mundial capitalista, com a Europa ao centro, se apropriava de novas relações sociais materiais, em particular na América colonial, assim como de relações intersubjetivas em especial, esta se convertia no "agente de la hegemonia del eurocentrismo en la cultura latino-americana" (QUIJANO, 2014, p. 769).

No contexto colonial desde o século XVI, a categoria raça atuou na produção do silenciamento de grupos étnicos tradicionais e de origem africana uma vez que estes foram social e racialmente excluídos politicamente na América de sul a norte. A construção racial neste cenário se dirigiu à subordinação desses grupos, sendo posto em prática uma política de submissão por meio do regime de servidão e escravidão, respectivamente aos povos originários e afrodescendentes (BARROS; RODRIGUES, 2019).

Ao longo da trajetória histórica da conversão das nações coloniais americanas em Estado-Nação no século XIX, o racialismo como movimento atuou na justificação de manutenção da marginalização social do contingente majoritário dos povos latino americanos - originários e afrodescendentes – de forma que a hierarquização, o despojamento das identidades, a divisão social do trabalho assegurassem os privilégios de classe (dirigente e dominante), visando a consolidação deste processo.

Ao alçar a categoria raça à distinção etnocêntrica europeia, esta hierarquizou as relações sociais dos grupos não apenas em seu apelo biológico, mas também em razão de sua centralidade no plano da dominação social e das formas de exploração de trabalho que veio a liberalizar aos europeus a subordinação dos povos racialmente inferiorizados, sendo estes os indígenas e *afroamericanos*.

Ao demarcarmos o território brasileiro na reflexão sobre o racismo erigido desde o período colonial, partirmos da tese de que a escravidão das populações africanas foi um pilar da formação social e econômica do país, convertendo o corpo negro escravizado na primeira mercadoria colonial. Aqui o racismo como ideologia atravessou séculos e em seu desenvolvimento e transformações históricas influenciou intensamente as relações sociais e as instituições (BORGES, 2019).

Com efeito, a exploração colonial portuguesa preservou no contexto brasileiro o viés racial classificatório, subordinando os inúmeros povos tradicionais *sulamericanos* e *afrodescendentes* à hegemonia política e estética europeia. Por estas terras, pelo século XIX, as teorias racialistas nas vertentes evolucionista e eugenista, ajudaram a desenhar um quadro rigidamente hierarquizado em que "[...] raça adquiriu um contorno fundamental nos projetos de progresso do país" (BARROS; RODRIGUES, 2019).

Tais pressupostos cientificistas fundamentaram a crença de que a mestiçagem da qual o povo brasileiro se formara (decorrentes das relações sociais entre nativos, afrodescendentes e, numa estirpe superior, brancos europeus), poderia se converter num aspecto característico de sua degeneração biológica e moral.

Neste sentido, os registros que desqualificavam as pessoas negras, como ex-cativos incapazes diante da mão de obra imigrante europeia que contratados na condição de trabalhadores assalariados, fez deste período um momento fértil na defesa da tese de *embranquecimento* do povo, como alternativa ao destino fatídico que inevitavelmente a constituição mestiça brasileira conduziria a República enquanto Estado-Nação.

Ao curso da década de 1930, contraditoriamente, a mestiçagem foi apropriada pelo Estado como representação oficial nacional. A despeito de tal postura estatal, a visão estereotipada de negros e negras com conotação pejorativa (de malandragem, licenciosidade, sexualizada e animalizada) não foi desconstruída. Pelo contrário, foi reforçada pelas estruturas institucionais e de produção, racialmente discriminatórias, mantendo-se praticamente intactas e impenetráveis até os dias atuais.

Não é irrelevante o fato de somente nos idos de 1990, haver a manifestação pública por parte do estado na figura do presidente Fernando Henrique Cardoso, ao reconhecer oficialmente a desigualdade racial expressa pelos preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Contudo, à invisibilidade imposta as questões raciais no Brasil secularmente, confrontamos uma elaboração que ao historicizar as relações raciais no país, aponta que:

> A abolição da escravatura foi um processo importante, mas não suficiente para a descolonização das sociedades. No Brasil, a "independência sem descolonização" manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico,

> político e educativo. Não obstante estejamos observando a segregação e a exclusão que a colonialidade do poder tem exercido sobre a população mestiça escura em nível educacional (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2009, p. 225).

É interessante esta dimensão histórica da segregação e exclusão das populações negras no campo dos direitos humanos, haja vista que a naturalização da desigualdade racial no Brasil impede justamente a possibilidade de crítica diante do problema da colonialidade do poder. Ou seja, sem historicizarmos estruturalmente o racismo brasileiro não será possível compreendê-lo na perspectiva de superá-lo plenamente.

Nesta perspectiva, destacamos o apontado na dupla autoria, outro aspecto sobre o fato de considerar que:

> [...] os brasileiros estão convencidos da existência do preconceito e da discriminação raciais, mas, na maioria das vezes, eles não acreditam que isto afete mais profundamente a vida daqueles que são discriminados, menos ainda que comprometa o desempenho escolar das crianças e jovem negros, as suas expectativas de vida e, efetivamente, as escolhas profissionais e as chances de obter bons trabalhos. Não só o Brasil é um país em que existe racismo sem que haja racistas, como o racismo é visto como algo abstrato. Quase todos concordam com a existência das desigualdades raciais, mas é quase impossível constatar o racismo existente em nossa sociedade (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2009, p.229).

O racismo à brasileira, onde inexiste o sujeito racista, tem em suas estruturas políticas os pilares da desigualdade que tem agravado o profundo abismo racial do país, em que o sistema

penitenciário é apenas um único exemplo emblemático. Esta realidade estrutural que tem sido alvo de ações dos setores organizados antirracistas buscando sua transformação, ainda segue arraigada pelo escravismo de quatro séculos e de sua mentalidade colonial.

Destarte, Ortegal (2018), indica que considerando a realidade brasileira, caberia assinalar a importância de se conhecer a experiência da diáspora africana e compreender a dimensão racial dos fenômenos sociais brasileiros no aprofundamento reflexivo das relações sociais e raciais. Ainda assim, destacamos sua assertiva sobre a permanência da ideia de raça, e de seu inerente racismo, mesmo na transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

Desse modo, ao identificarmos os elementos racistas nas relações sociais no Brasil, encontraremos no processo de formação do país as tensões raciais de europeus/brancos frente a indígenas, mestiços e afrodescendentes. Ressaltamos também que ao longo do tempo, o principal critério classificatório utilizado foi o de cor de pele e fenótipo, conforme observado em pesquisas sobre o racismo *à brasileira* (ORTEGAL, 2018).

Apenas para enfatizar que o racismo à brasileira que alimentou concepções de democracia racial pós abolição, desde o século passado e em quase toda a república e, ainda mesmo na atualidade do primeiro quinto do século XXI, são as teorias de embranquecimento da raça que configuram as instituições nacionais brasileiras.

Outrossim, mencionamos com relação ao sistema de justiça, sobretudo em sua vertente criminal, que a condição da pessoa negra

assenta-se em padrões racistas, pois nesta instância política de estado esta pessoa não é autoridade e sim cidadão/cidadã passível de punição, quando muito está qualificada, mesmo que temporariamente.

De fato, até o momento presente, as pessoas negras não compõem o quadro técnico institucional judiciário e, salvo raras exceções, a magistratura está associada a personalidades negras. Via de regra, apenas em serviços operacionais (segurança, manutenção e serventia judiciária) são vistas em atribuições regulares os trabalhadores e as trabalhadoras afrodescendentes do sistema de justiça.

Deste modo, podemos evidenciar um tratamento punitivo/criminal desta população negra, haja vista o comparativo de indivíduos que circulam pelo sistema criminal e sua proporcionalidade face a composição racial e etária no geral. Neste sentido, a cidadania das pessoas negras tem sido sistemática e estruturalmente negligenciada pelo Estado e sociedade civil, tendo no encarceramento em massa um de seus aparatos racionalizantes.

É fato que a luta engajada de movimentos e organizações negras históricas no país demandou políticas de estado em defesa dos direitos das pessoas negras, como as que pautam ações afirmativas no serviço público assim como em direitos humanos (saúde, educação, moradia, acesso à justiça, etc.). Mas a ascendente produção do conhecimento e as manifestações públicas apesar de sua capacidade de opor ao quadro de invisibilidade da discriminação racial à brasileira, ainda não obteve o êxito em abalar as estruturas racistas de forma irreversível.

Todavia, face a estrutura judiciária brasileira, de sobremaneira com relação ao sistema criminal, esta ao efetivar uma lógica *punitivista* diante do seletivo direito e da execução penal, empreendendo uma política de morte que reuniu a terceira maior população carcerária do mundo na atualidade, mobiliza certo paradigma do punitivismo penal, será explorado na última parte desta elaboração, subsequentemente.

O Paradigma do Punitivismo: convergências com o racismo estrutural e resistências possíveis

A conjuntura internacional dos últimos quarenta anos com relação à elevação dos indicadores carcerários se orientou por um punitivismo penal que em razão da centralidade social alcançada se constituiu como um paradigma da sociedade em todo o globo. Este processo, chamamos a atenção, transcorre em paralelo a outro no mesmo intervalo de tempo que o anterior, que percorre do predomínio à desagregação do modelo do capital humano de forma a produzir no presente um cenário de desolação vital humana e de agudas disparidades, conforme assevera (BARBOSA, 2017).

A efetivação deste paradigma penal como política encontrou na América duas de suas imensas estruturas, em particular nos Estados Unidos e Brasil, respectivamente primeiro e terceiro países com maiores contingentes carcerários no globo, respondendo por um terço da população carcerária mundial se somados. Porém isto não isenta de que o paradigma punitivista se manifeste a seu modo nos demais países que encarceram os 2/3 da população carcerária restante no plano internacional.

No Brasil, reproduzindo o modelo estadunidense de encarceramento em massa, observamos que os elementos raciais, de seletividade penal e violações de direitos humanos estão ligados a uma lógica de criminalização da pobreza, isto é, das implicações do direito penal sobre suas classes representativas numa perspectiva intersecccional de raça, classe, território e, cada vez mais, de gênero.

Somos levados a acreditar, inspirados pelos escritos de Wacquant (1999), que o deslocamento de políticas assistenciais focalizadas aos grupos vulneráveis, na direção de políticas de caráter penal como no caso da privação de liberdade que aprofunda outras restrições em direitos fundamentais e humanos, se reforça na defesa de um punitivismo que objetiva recolher os detritos humanos identificados interseccionalmente como agentes de distúrbios e incivilidades decorrentes da opção política capitalista neoliberal. Sendo assim:

> O encarceramento em massa, a apologia da tortura prisional (‘preso tem que sofrer’) e a banalidade da violência policial (‘bandido bom é bandido morto’) calçam um dispositivo mais amplo de controle social das massas expurgadas do mercado de trabalho e de consumo. Na ampla gestão social e armada dos tornados supérfluos, desde muito cedo a juventude negra da periferia é submetida às prensas das diversas instituições públicas, privadas ou público-privadas (escolas, ongs, serviços de proteção social, medidas socioeducativas, etc.), em um *continuum* repressivo presidido pela coerção para o subemprego – meta obrigatória que, por tendência do mercado de trabalho, a maioria jamais alcançará (VALENTE, 2018, p. 132-133, grifos do autor).

Este paradigma que se impõe, pra usar um referencial foucaultiano sobre milhares de corpos com uma violência estatal desproporcional que ultrapassa limites humanitários de tratamento e reclusão sem quaisquer cerimonial e se realiza de forma sistemática disseminando um discurso que promove a valorização da meritocracia, responsabilização e individualismo como pretextos do autoritarismo penal em voga, aponta que:

> Diante do cenário de desemprego estrutural, as políticas de inclusão pela "capacitação ao trabalho" têm a função bastante específica de atribuir aos "fracassados" a responsabilidade pela miséria e pela *insegurança social* que são o fruto apodrecido e necessário do regime capitalista de acumulação flexível por despossessão (VALENTE, 2018, p. 133).

Destarte, estes corpos como propriedade ou numa cidadania regulada diante de estruturas racializadas hierarquicamente é objeto de quase toda sorte de ação numa economia política em que sendo produtivo e útil ou descartável, este vem a ser submetido a um processo de disciplinamento e docilização que os tornam objetos de desumanização e de aniquilação como sujeitos de identidade, direitos e história.

A realidade penitenciária brasileira atual submete à privação de liberdade perto de 800 mil pessoas, sendo meio milhão destes jovens negros e negras das periferias. As condições de encarceramento destas pessoas beiram à indigência do ponto dos direitos à educação, saúde, convívio/contato familiar, trabalho e assistência jurídica, dimensões da exclusão pregressa de seus direitos humanos.

Com efeito, o sistema penitenciário do país pode ser compreendido como uma:

> [...] grande máquina de tortura difusa e continuada, de outro, é possível ver no sistema de justiça sua contraparte e complemento "psíquico" ou "espiritual". Nesse sentido, suas diversas agências também operariam uma tortura difusa e continuada, mas em outro plano, mais intangível, mas nem por isso constituindo uma fonte menor de sofrimento (GODOI, 2018, p. 67).

A despeito destas mórbidas violências como política de estado, ou seja, de sua necropolítica, soma-se a estigmatização social que vem a ser outra sofisticação em que se opera a deliberada invisibilidade do racismo à brasileira, que não raramente se inicia na infância, atravessa a juventude e se prolonga por décadas, marcando negativamente biografias por causa da cor da pele, de seu fenótipo ou pela passagem pelo sistema penitenciário que tende a se constituir um rito de passagem, ou rótulo nas palavras de Alexander (2017), entre os grupos majoritários marginalizados historicamente.

O estado equipou toda uma institucionalidade, da repressão policial ao punitivismo criminal da magistratura e seu sistema penitenciário. No entanto, perante o tribunal, o réu é culpado antes de ser proferida a sentença condenatória, uma vez que o encarceramento de um terço da terceira maior população carcerária do mundo, se efetiva com prisão provisória de pessoas não julgadas, ou seja, inocentes até julgado em contrário, mesmo se elas não tiverem sido envolvidas em ocorrências policiais anteriores.

Em suma, o princípio básico de presunção de inocência, aspecto fundamental do estado de direitos no Brasil, é negligenciado a centenas de milhares de pessoas que estão neste momento presas arbitrariamente. E, o pior a curto e médio prazo, não há nenhuma proposta de envergadura que vislumbre uma mudança deste estado de coisas inconstitucional que perfaz o sistema penitenciário no país (ANDRADE; TEIXEIRA, 2016).

Neste sentido, há de se ressaltar que as dimensões conflitivas que compõem a lógica ideológica punitivista e racista, que ao recair desproporcionalmente sobre a população negra busca minimizar seu papel histórico singular escondendo o racismo como elemento fundante da própria sociedade brasileira.

O Estado como mantenedor institucional do racismo avança para além das estruturas discriminatórias e, deliberadamente, difunde uma comunicação altamente estereotipada e carregada de estigmas negativos sobre as pessoas negras fazendo com que:

> A sociedade, imbuída de medo por esse discurso e pano de fundo ideológico, corrobora e incentiva a violência, a tortura, as prisões e o genocídio. Se, por um lado, para a instituição do colonialismo foi utilizada uma filosofia religiosa para a superexploração de corpos negros, por outro, é o estereótipo formulado no período pós-abolicionista que seguirá perpetuando uma lógica de exclusão e consequente extermínio da população negra brasileira. Esse poder sobre corpos negros é exercido em diversas esferas. Seja na total ausência de políticas cidadãs e de direitos, como falta de saneamento básico, saúde integral e empregos dignos; seja pelo caráter simbólico de representação do negro na sociedade como violento, lascivo e agressivo, alimentando medo e desconfiança e culminando em mortes simbólicas, pela aculturação, pela assimilação e pelo

> epistemicídio, até as mortes físicas, que se estabelecem por violência, torturas, encarceramento e mortes [grifo meu] (BORGES, 2019, p. 41).

Este quadro possibilita compreender o plano limitado da democracia brasileira, sobretudo ao nos referirmos ao conjunto majoritário de sua população, afrodescendente, em especial ao tratarmos dos direitos humanos e fundamentais deste grupo que por parte do Estado tem como foco uma política de morte (necropolítica), alicerçada por uma ideologia interseccional, que hierarquiza em raça, classe e gênero os corpos negros.

As manifestações de resistência negra frente a esta subordinação/desqualificação racial se contrapõem ao processo de estruturação do racismo brasileiro, desde o período colonial, prova disto são os relatos de afrodescendentes, entre outros, que buscavam e/ou constituíam os quilombos na luta por liberdade.

No entanto, mesmo ciente destas posições divergentes, de históricas lutas sociais por direitos que transcorrem ao largo da sociedade, com pouquíssima repercussão entre as autoridades e instituições públicas a não ser do ponto de vista da repressão, o controle social imposto à população negra se confunde com a organização do sistema de justiça criminal no país, em que a sacralidade da propriedade opera na manutenção do *status* da elite econômica e dirigente, bem como diante da seletividade penal em direito e justiça.

Ao enfatizarmos a referência feita por Borges da obra *Nova Segregação: racismo e encarceramento em massa* (ALEXANDER, 2017), a redação sobre o Renascimento das Castas, ao assinalar os

campos penais de trabalhos forçados nos Estados Unidos na pós Secessão (1861-65) e sua conversão em sistema de casta racial, atualizada pelo sistema industrial carcerário, por outro lado se depara com os incipientes avanços alcançados pela população negra que atingem esta estrutura racializada, alertando sobre a dinâmica do racismo que se reorganiza sempre que contestado e "que passa a operar em outras instituições para que as coisas mudem, mas mantendo tudo como está" (BORGES, 2019, p. 58).

No Brasil, o paradigma punitivista expresso no encarceramento em massa, sistemática e estruturalmente, reproduz o racismo institucional não exclusivamente no judiciário, mas senão nas instâncias políticas de estado e como política, está também colonizada desde o Norte continental mais recentemente. Diante da constatação da insustentabilidade destas estruturas sociais e raciais, baseada nas disparidades profundas e naturalizadas, como se fossem incontornáveis, urge compreendê-las em sua complexidade, oportunizando sua reescrita na história social numa visão crítica e decolonial.

De fato, a questão do reconhecimento da contribuição afrodescendente na formação cultural brasileira e quanto à pertinência do saber sobre a diáspora africana, exige repensarmos este processo e a experiência corporal negra consequente e seu legado face a uma identidade onde:

> [...] o corpo é entendido como memória, como reconhecimento e posicionamento, como espaço de lutas, possibilidades e resistências, como um documento vivo e em constante movimento. Em outras palavras, corpo não é apenas

> uma tábua de inscrições, mas um espaço de lutas constantes (BORGES, 2019, p. 35).

A despeito das políticas que fizeram avançar os direitos humanos das populações negras, ainda observamos que há muito a caminhar nesta direção, uma vez que os movimentos sociais emancipatórios e de afirmação da negritude no Brasil, se encontram por assim dizer em seu primeiro ciclo histórico secular.

Considerações Finais

A desigualdade brasileira, deliberada e historicamente produzida, tem elementos que não estão explicitados, por mais que eles reluzem diante de nossos olhos. O racismo estrutural como objeto central desta elaboração compreende um destes elementos centrais que merecem uma reflexão aprofundada acerca da nossa realidade social.

Ao apontarmos, de modo especial que a população negra, majoritária face ao conjunto da população nacional, tem sido objeto de discriminação em razão do passado colonial da América, temos em mente que este contexto veio a oferecer o instrumental racial categórico para a dominação política e exploração capitalista nos moldes da divisão internacional do trabalho e de um etno-eurocentrismo.

Assim, os povos originários e afrodescendentes na América foram excluídos da construção das nações que compunham ao longo do século XIX e que se estende até os dias atuais, sendo relegados a

uma condição subalterna como sujeitos, marginalizando-os em direitos humanos de forma ampla e arbitrária.

Este processo de exclusão de parcelas consideráveis da população de seus direitos como à educação, saúde e trabalho, assim como, aqueles fundamentais como à vida e à liberdade, por exemplo, produziu o que também evidenciamos quanto ao enorme número de pessoas em situação de privação de liberdade no Brasil, em que está sobrerepresentada a proporção de afrodescendentes.

Com relação à violência estatal, que coloca em prática o racismo institucional no âmbito do sistema penitenciário brasileiro, este tem desrespeitado o regramento formulado multilateralmente, sendo o Brasil signatário destes, não preservando sequer o mínimo de tratamento dignamente humano às pessoas em situação de privação de liberdade, o que torna letra morta as premissas constitucionais e internacionais vigentes no plano dos direitos (BATISTA; BRABO, 2017).

Por outro lado, ciente de que as atualizações e precisão dos dados do sistema penitenciário costuma ser uma questão em que a transparência e veracidade exige especial atenção e se comparadas aos dados censitários nacionais, os primeiros perdem em fluxo e regularidade face aos segundos, mas não são descartáveis em absoluto as estatísticas penitenciárias.

Pelo contrário, as estatísticas penais devem ser aprimoradas e acreditamos que os estudos investigativos e de formulação de políticas na medida em que são conduzidos por agentes de estado, bem como, por estudiosos, ativistas e organizações, entre outros

interessados e interessadas, promovem maior compreensão deste universo paradigmático.

Ao assinalarmos dados educacionais penitenciários e censitários de recorte racial, os utilizamos como forma de estimular nossa reflexão acerca de como o racismo estrutural se vincula a exclusão social em um processo que acompanha a vida das pessoas negras, mas que também está articulada em uma interseccionalidade que marginaliza por raça, classe, território e gênero.

Diante da permanência da lógica de colonialidade por meio de suas instituições e nas relações sociais racializadas por parte das classes minoritárias dirigentes, bem como da desvinculação das populações majoritárias afrodescendentes da pertença territorial, que neste contexto se concentra na ideia de lugar, enfatizamos a desqualificação da contribuição desses sujeitos ao lugar. Neste sentido, apontamos uma escrita do fenômeno racial e sua desterritorialização em que este tem também sustentado o racismo estrutural que corrói os princípios do estado democrático de direitos no país.

A presente formulação, no contexto do debate acerca dos direitos humanos, ao desvelar aspectos do racismo estrutural brasileiro, assinalando que a marginalização em direitos, como o direito humano à educação no âmbito do sistema penitenciário, é expressão de uma exclusão interseccional em raça, classe, território e gênero.

As lutas e movimentos sociais tem papel preponderante na conquista de mudanças diante da realidade racial e desigual entre brasileiros e brasileiras, alimentando-se também da conjugação de

esforços no plano internacional, pois a questão racial e de liberdade não se restringe aos limites políticos territoriais nacionais.

A assertiva de organizações e movimentos, na direção de explicitar a ligação entre sistema penal e encarceramento da pobreza, bem como, do paradigma do punitivismo e a política de encarceramento em massa, nos tem revelado a opção política do Estado e de seus governantes em detrimento da promoção e defesa universal dos direitos humanos (PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL, 2017).

Contudo, a de se destacar o papel dos produtores e produtoras de conhecimento sobre o racismo, não bastando apenas compreender e interpretar, mas sim contribuir para um pensamento crítico e decolonial que deverá fundamentar os sujeitos históricos da mudança, num fluxo recíproco e horizontal, a partir de uma base teórica consistente às proposituras de novos arranjos sociais e políticos.

Por fim, encerramos esta elaboração no propósito de ter exposto elementos teóricos que, humildemente, auxiliem seus leitores a um olhar que compreenda as nuances do racismo à brasileira, que estruturalmente tem possibilitado a preservação da desigualdade histórica profunda entre classes privilegiadas/minoritárias e marginalizadas/majoritárias.

A excepcionalidade brasileira, em ter sua composição majoritária sujeito de políticas afirmativas e de inclusão, ainda que mais formalmente do que na prática, revela uma contradição que coloca a necessidade de aprofundamento e comunicação, sobretudo quanto à sua estrutura social e política.

Em suma, destacamos finalmente que o antirracismo, como demanda política e de pensamento, há de ser elevado a uma posição correspondente ao seu patamar de relevância no que tange ao papel fundamental aos direitos humanos como paradigma a ser consignado no plano internacional e, particularmente, no Brasil como país que reúne a maior população negra no contexto da diáspora africana.

Referências

ANDRADE, B. A. de; TEIXEIRA, M. C. O Estado de coisas inconstitucional: uma análise da ADPF 347. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 13, n. 13, p. 85-121, 2016.

ALEXANDER, M. **A nova segregação**: racismo e encarceramento em massa. Trad. Pedro Davoglio. São Paulo: Boitempo, 2017.

BARBOSA, J. F. Governamentalidade como contrainsurreição. **Revista Poliética**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 5-19, 2017.

BARROS, J. R.; RODRIGUES, L. F. B. Uma abordagem do racismo brasileiro a partir de Quijano. **ODEERE**, v. 4, n. 8, p. 292-311, jul./dez., 2019.

BATISTA, W. R.; BRABO, T. S. A. M. Uma reflexão sobre gênero no âmbito do sistema penitenciário brasileiro. In. **Prisões, violência e sociedade**: debates contemporâneos. TORRES, E. N.; JOSÉ, G. M. (Orgs.). Jundiaí: Paco, 2017.

BORGES, J. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**, 2019. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTlkZGJjODQtNmJlMi00OTJhLWFlMDktNzRlNmFkNTM0MWI3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades socais por cor ou raça no Brasil**. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Mapa penal**. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/mapa.php. Acesso em: 04 jul. 2020.

CARVALHO, M. P. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Revista Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018.

FIGUEIREDO, A.; GROSFOGUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez., 2009.

GODOI, R. **Sistema de justiça e tortura psicológica. Relatório tortura em tempos de encarceramento em massa**. Confederação

Nacional dos Bispos do Brasil. Brasília: Pastoral Carcerária Nacional, 2018.

ORTEGAL, L. Relações raciais no brasil: colonialidade, dependência e diáspora. **Revista de Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 413-431, set./dez., 2018.

PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL. Sistema penal e encarceramento da pobreza – pelo fim do punitivismo e da política de encarceramento em massa, 2017. Disponível em: https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Pastoral-Carceraria-Sistema-Penal-e-Encarceramento-da-Pobreza.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

QUIJANO, A. Que tal raza!. **Revista Internacional de Estudos Latino-Americanos**, n. 1, p. 173-200, 2000.

QUIJANO, A. “Raza”, “etnia” y “nación” en mariátegui: cuestiones abiertas. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2014. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507040653/eje3-7.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

VALENTE, R. Após Attica, Carandiru. **Relatório tortura em tempos de encarceramento em massa**. Confederação Nacional dos Bispos do Brasil. Brasília, DF: Pastoral Carcerária Nacional, 2018.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Trad. André Telles. Sabotagem, 1999.

WEST, C. **Genealogia do racismo moderno**. Trad. Luiz Felipe M. Candido. 2002.

PARTE II

Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade e Educação

TRANSFOBIAS, LESBOFOBIAS E HOMOFOBIAS INVISÍVEIS: problematizações para a Psicologia e a Educação

Wiliam Siqueira Peres[39]
Leonardo Lemos de Souza[40]

Introdução: Situando Conceitos e Condições de Invisibilidades

O presente texto é fruto de debates no contexto de pesquisas e intervenções desenvolvidas e orientadas pelos autores no campo da educação e da psicologia ao longo de sua atuação como docentes e pesquisadores de estágio profissionais em psicologia e na orientações de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado (COLIS; LEMOS DE SOUZA, 2020; FERREIRA; LEMOS DE SOUZA, 2020; BARRETO; SALES; PERES; DALLAPICULA, 2018; SALES; PERES; LEMOS DE SOUZA, 2017). Nestas, recorrentes eram as inquietações sobre o papel da psicologia sobre o enfrentamento das violências e discriminações sofridas pelas pessoas

[39]Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui Pós-Doutorado em Psicologia e Estudos de Gênero pela Universidade de Buenos Aires (UBA). É Professor Assistente aposentado do Departamento de Psicologia Clínica e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Assis. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas PsiCUqueer – Coletivos, Psicologias e Culturas Queer.
[40] Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Realizou estágio pós-doutoral na Universitat de Barcelona. Atualmente é Professor Associado junto ao Departamento de Psicologia Social e Educacional e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. É Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PsiCUqueer – Coletivos, Psicologias e Culturas Queer, e Membro do LIESS – Laboratório Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p233-258

dissidentes das sexualidades e gêneros hegemônicos. Tratamos aqui de expor algumas análises e apresentar disparadores para pensar esse campo buscando narrativas disruptivas do modelo hegemônico patologizante e excludente da psicologia na educação.

Assim, neste texto, propomos trabalhar com dois eixos. Um deles é disparar problematizações, a partir de conceitos situados nos estudos culturais e *queer*, acerca das invisibilidades de práticas excludentes e discriminatórias sobre as sexualidades e gêneros dissidentes no espaço escolar. O outro é problematizar a posição da psicologia, enquanto produtora de discursos, valores e práticas sobre as sexualidades e gêneros dissidentes no *modus operandi* da educação escolar, propondo a apropriação dos estudos culturais e *queer* como forma de produzir outras éticas e saberes sobre a vida.

As imagens, discursos e significados que circulam no contemporâneo indicam relações humanas e posições de sujeitos marcadas por transições, transposições e transversalidades que ao invés de situar-se como pós-moderna, talvez seja mais interessante apontá-las como trans-moderna, ou ainda, como trans-contemporânea. Isso evidencia crises de paradigmas nas esferas pessoais, sociais, sexuais, raciais/cor, étnicas, geracionais, territoriais e de gênero, que em muito tem contribuído para uma confusão de discursos, valores e sentidos que até então foram construídos por modos de subjetivação normatizadora.

Quando falamos em subjetivação normatizadora estamos nos referindo a processos de lineamentos duros que participam da tessitura dos sujeitos, marcados por regimes de verdades que determinam os modos como as pessoas devem viver, relacionar,

amar, falar, estabelecendo os padrões normativos que em uma perspectiva fabril e serializada as pessoas serão moldadas e constituídas como exército de manutenção e reprodução das ordens dadas pelas vias do biopoder.

O biopoder, segundo Michel Foucault (1988), diz respeito a uma mudança de paradigma a respeito dos modos de governar as pessoas e a si mesmo, uma transição do modo soberano de governo, quando diante de uma ameaça externa convoca uma guerra, impondo aos seus súditos a defesa do estado, exercendo direito indireto sobre suas vidas, podendo inclusive matá-lo diante de suas negativas de obediência e servidão.

Surgem assim diversas tecnologias de controle e de regulação sobre os corpos e seus prazeres, que aliados às tecnologias de segurança reduzem as expressões humanas a um modelo prévio estabelecido por padrões de normalidade restrita à imagem do homem branco, mediano, produtivo, heterossexual, macho e viril, seguido em escala inferior de valor, a mulher branca, mediana, contida, heterossexual, fêmea, passiva e submissa.

Buscando clarificar a ideia de tecnologia e suas práticas, conforme apontamos acima, Teresa de Lauretis (2000) aponta que elas se desdobram em classificações, medidas e valorações em torno de objetos de conhecimento como a sexualização da infância, a regulação do corpo feminino, o controle de natalidade, patologização do comportamento sexual. Operados pelas ações de controle do estado e das famílias, legitimadas e efetivadas a partir de disciplinas como a pedagogia, a medicina, a demografia e a economia.

Seguindo essa lógica, essas tecnologias estariam a serviço da manutenção e defesa do modelo heterossexual imposto como modelo único relacional e compulsório e de um regime de verdade que toma os sistemas de pensamentos formatados pelas lógicas binárias, universais e falocêntricas. Estes regimes de verdades também atuam junto ao sistema sensorial humano que atua nos modos de percepção, sensação, cognição e ação, regulando as sensibilidades e os processos desejantes. A manutenção e defesa do modelo heterossexual foi denominada por Adrienne Rich (1986) como "heterossexualidade obrigatória", tomado aqui como uma linha de subjetivação, que segundo a autora, se sustenta devido suposições e condição inata da heterossexualidade, situando os modelos dissidentes como desviantes da "normalidade", tornando-se patologia que deve ser corrigida.

Como efeitos dos modos de subjetivação normatizadores têm-se a emergência de indivíduos com identidades fixas, com papéis sexuais e de gênero bem definidos, com discursos assépticos e moralistas que não suportam nada que defira de si mesmos, tornando-se policiais da ordem e dos bons costumes, sentindo-se muitas das vezes no direito de estigmatizar, discriminar, violentar, excluir e até mesmo matar as diferenças em suas expressões de dissidências à ordem normativa e regulatória. Trata-se de estratégias usadas por alguns para sobrepor-se aos outros, e que de forma sutil constitui o que Deleuze e Guattari (1996) chamaram de "micro-facismos".

A disciplinarização dos corpos e a regulação de seus prazeres contam ainda com outra ferramenta do biopoder que se chama

sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais, que pode ser clarificado pelos estudos realizados entre outras por Judith Butler (2003). Para ela, ao sistema sexo/gênero seriam agregadas outras dimensões de regulação que caracterizariam o sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais e que seria regido por uma matriz heterossexual, entendida como "[...] grade de inteligibilidade cultural por meio dos quais corpos, gênero e desejos são naturalizados" (BUTLER, 2003, p. 215-216).

De modo clarificador o sexo remeteria à ordem biológica de composição dos órgãos genitais internos e externos, enquanto o gênero diria respeito à "[...] estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser" (BUTLER, 2003, p. 59), que por sua vez determinaria os modos desejantes e as práticas sexuais restritas ao universo heteronormativo.

Através dessa determinação imposta por esse sistema, todo um conjunto de inteligibilidade se faz preciso para determinar padrões de corporalidades, figurações e discursos reconhecidos como verdadeiros e absolutos. Do contrário, não há reconhecimento de legitimidade enquanto marca do humano. Haverá que se ter reconhecimento e inteligibilidade diante das marcas de sexo, gênero, desejo e práticas sexuais.

Desse modo, a partir do sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais, uma pessoa, ao nascer com sexo genital de macho, seu gênero será masculino, seu desejo será heterossexual e sua prática sexual ativa, caso nasça com sexo genital de fêmea, seu gênero será

feminino, seu desejo heterossexual e sua prática sexual passiva; qualquer expressão sexual e/ou de gênero que escape a essas determinações não será reconhecida por esse sistema e será mantido na invisibilidade, como abjeto, e se acaso for percebido como existente dificilmente ganhará status de humano e ocupará o lugar de monstruosidade, massacrado por estigmas e discriminações, violências e exclusão.

A abjeção se incumbe da desapropriação de qualquer reconhecimento ou direito que um ser humano possa ter devido inexistir para a inteligibilidade lógica das compreensões normativas, ou seja, sem visibilidade não é reconhecido como sujeito, se não é sujeito não existe, logo, não pode ser tomado como ser de direitos. Situa as pessoas no interstício entre corpos que parece não ter importância devido a suas dissidências frente ao normativo, e corpos que importam enquanto marcadores das fronteiras da normalidade.

Para as leis, contratos e instituições disciplinares as pessoas abjetas e/ou dissidentes situadas na invisibilidade mantém uma ambiência institucional ilusória no qual o controle e a eficiência administrativa encobrem a realidade e se furta do compromisso de colocar em discussão questões difíceis de serem problematizadas e que deveriam ser enfrentadas pela escola, tais como o uso indevido de drogas, as ações de violências, as pessoas marginalizadas por classe, sexo, gênero, raça/cor, geração, ou por ser LGBTQIA+ (lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, transgênero, *queer*, intersexo, assexual e demais dissidências).

Em concomitância com os processos de subjetivação normatizadores, que fabricam indivíduos em série e em escala fabril,

encontramos outros modos de subjetivação que favorece a emergência de sujeitos criativos, configurados por outras dimensões da vida que fluem por outras lógicas que ao invés de tomar a pessoa como individuo, como uma unidade acabada e totalizada, toma a pessoa como múltipla, diversa e descontinua como expressão da *diferença das diferenças*, em construção permanente.

Trata-se de pessoas que apresentam posições diferenciadas diante do caldo normativo e que ousam inventar outros possíveis, outras formas de existir, evidenciando que o ser humano é múltiplo, polifônico, diverso e habitado por um infinito leque de possibilidades que demarcam expressões sexuais e de gêneros nos seus mais diversos matizes de beleza, cores e brilhos. Estas seriam fabricadas por processos de subjetivação singularizadores e permitem que as pessoas possam ser variadas e descontinuas, sem perder o *status* de humano e de humanidade.

Essas dimensões que ora normatizam, ora singularizam possibilidades existenciais, abre precedentes para que a escola e seus operadores coloquem em análise a real função da educação acadêmica, de seu compromisso com a formação em cidadania, de respeito às diferenças e de defesa dos direitos sexuais e humanos; de construir um mundo melhor em que as pessoas possam respeitar e se solidarizar com a emergência de novas expressões sexuais e de gêneros que frequentam ou que gostariam de frequentar os bancos escolares.

Dos Gêneros e Sexualidades Dissidentes e seus Efeitos de In(in)teligibilidades no Cotidiano Escolar

Seguindo nesta perspectiva em que tantas questões se mostram urgentes para a escola – problematizar drogadição, DST/HIV/AIDS, violências, pobreza, miséria, estigmas, preconceitos, sejam nas esferas pessoais, sejam nas esferas sociais, políticas e/ou culturais – propomos colocar em análise a emergência da prática do *bullying*, em especial o *bullying* lésbo/homo/transfóbico (ASSOCIAÇÃO DE BISSEXUAIS, GAYS, LÉSBICAS E TRANSEXUAIS, 2016), quer nas relações entre aluno/aluno, aluna/aluna, aluno/aluna, aluna/aluno quer nas relações entre operadores(as) educacionais/alunos(as), operadores(as) educacionais/operadores(as) educacionais.

No caso específico da comunidade escolar, a prática do *bullying* vem cada vez mais se tornando frequente. Lisboa, Braga e Ebert (2009), assim como Fante (2005), definem *bullying* como um conjunto de ações agressivas, intencionais, o que as diferencia de outras formas de agressão repetitivas dirigidas a outrem que se efetivam em insultos, injúrias, agressões físicas e ridicularização, levando àqueles que são objeto de tais ações a sentirem-se hostilizados, rebaixados e humilhados diante dos demais.

De modo geral e ampliado quando falamos de *bullying* estamos falando de preconceito, discriminação e violência[41] que podem ocorrer nas relações entre as pessoas, tanto dentro como fora dos muros escolares, produzidos por marcadores de classe, de raça/cor, de sexo, de gênero, de geração, de território, enfim, por

[41] Lisboa et al. (2009) apontam que o termo *bullying* é de difícil tradução e indicam as diferentes formas como as mesmas situações podem ser nomeadas em diferentes países. Tem sido utilizado o termo em inglês com a correspondente conceituação. Problematizam também se o mesmo pode ser uma prática que sempre foi comum, em termos de violência na forma de discriminação e preconceito contra quem escapa (em aparência, valores e comportamento) da normatização social e escolar.

estéticas que não coincidem com os modelos normativos centrados na imagem de homem, branco, burguês, heterossexual, macho e viril, que na maioria das vezes não reconhece as mulheres e nem os dissidentes LGBTQIA+ como sujeitos de desejo e de direitos, reificando e reproduzindo dentro das escolas as mesmas formas de exclusão que essas pessoas vivem em outros espaços sociais.

No caso específico de discriminações e exclusões voltadas para a população LGBTQIA+, estaremos falando de *bullying* lésbo/homo/transfóbico; de especificidades de expressões sexuais e de gênero que nem sempre as escolas conseguem ter bom convívio, respeito e solidariedade, quer por seus operadores serem muito preconceituosos, quer por seus programas de ensino estar comprometidos totalmente com as lógicas heteronormativas, sexistas e falocêntricas, quer por sua perda de referencial da laicidade.

As práticas do *bullying* contra LGBTQIA+ tem sido executadas desde formas sutis, tais como piadinhas, risadinhas, comentários irônicos e depreciativos, recados em portas de banheiros, até atingir níveis de violação e violências, como perseguição, ridicularização, humilhação e intimidação pública, agressões físicas, isolamentos (CASTRO, ABRAMOVAY; SILVA, 2004). O resultado é a produção de vulnerabilidades sociais e psicológicas que Didier Eribon (2001) define como "a experiência da injuria". Eribon (2001, p. 29) destaca que termos como "viado sujo, sapatão suja" deixam marcas na consciência pois são inscritas na memória e no corpo para quem são dirigidas, daí o mal estar, a vergonha e a timidez, moldando as relações com os outros. A experiência da injuria de base lesbofóbica, transfóbica e homofóbica

presente nas práticas do *bullying* atinge diretamente a consciência das pessoas vitimizadas, destruindo as crenças em si mesmas, na medida em que a intensidade que as atingem as transforma em abjetos, se enfraquecem e cedem à tormenta que os constituem como uma nova expressão existencial: *os(as) sujeitos(as) do bullying*.

Daniel Borrillo (2001) define homofobia como manifestação de repulsa, ódio e nojo de uma pessoa para os homossexuais. Para ele, a homofobia teria duas dimensões: uma dimensão afetiva/emocional que manifesta repulsa aos homossexuais e uma dimensão cultural que rechaça a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Segundo esse autor essas dimensões (afetiva e cultural) clarificariam a respeito de situações bastante comuns, em que algumas pessoas "toleram" conhecidos(as) e amigas(os) LGBTQIA+, mas não concordam e/ou defendem políticas de igualdades de direitos.

De modo concomitante, a homofobia também pode ocorrer entre os próprios homossexuais, dada a variação de estéticas e narrativas que compõem as homossexualidades, as diversas formas de expressar a homossexualidade, e que, quando associada a outra marca estigmatizante – classe, raça/cor, gênero, geração, estética, deficiência física e/ou sensorial, etc. – intensifica a experiência da exclusão.

A homofobia quando interiorizada (no armário), encarrega-se por produzir baixa auto-estima, sentimentos de insegurança, ansiedades, inibições intelectuais, afetivas e sexuais, dificuldades de socialização, fechamento em si mesmo, e em última consequência, tentativas de suicídio (CASTAÑEDA, 2007).

Ainda voltado para a terminologia, é preciso esclarecer que a idéia de homofobia tem muito mais proximidade com as pessoas marcadas por especificidades que produzem corporalidades, figurações e narrativas que dizem respeito a processos de subjetivação normatizadores que produzem sujeitos homens gays. No caso de mulheres lésbicas, suas especificidades enquanto corporalidades, figurações e discursos, propõem o uso da palavra *lésbofobia,* definido pelo Dicionário gay-lésbico de Rodriguéz (2008, p. 250) como posição "[...] que mostra fobia ou aversão às lésbicas". Já para as travestis e transexuais, pelo mesmo modo de especificidades que lhes são próprias, recomenda-se o uso da palavra *transfobia,* problematizada e definida por Tin (2003) como efeito da transgressão e confusão em relação a sexualidade e ao gênero assumido pelas pessoas *trans*.

A pesquisa recente realizada por Teixeira Filho, Rondini e Bessa (2011), a respeito de tentativas de suicídios por adolescentes LGBTQIA+ (lésbo/trans/homo suicídio), em decorrência de vivencias lesbofóbicas, homofóbicas, transfóbicas e/ou por homofobia e lésbofobia internalizada, mostrou ter encontrado os mesmos resultados apresentados por pesquisas internacionais, que apontam que em cada dez adolescentes entrevistados em situação escolar, três já havia pensado, ou tentado suicídio em decorrência de sua orientação sexual ser LGBTQIA+. Outras pesquisas como as realizadas pelo Grupo Gay da Bahia (OLIVEIRA; MOTT, 2020) a respeito da população LGBTQIA+ em geral vêm denunciando que, no Brasil, em 2020, a cada 26 horas, um(a) LGBTQIA+ foi cruelmente assassinado nas mais diversas regiões de nosso país.

Cenas de Violências Anunciadas: os corpos que não importam

Como disparadoras de problematização a respeito de situações muitas vezes inusitadas no espaço escolar, apresentamos algumas cenas/situações.

Cena 1 – Uma transexual entrevistada que ao ser perguntada sobre suas lembranças da escola afirma:

> Da escola, eu lembro das torturas. Torturas que estavam presentes nos olhares e risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio. Mas o pior mesmo era um guri da minha idade que me perseguia o tempo todo, que me falava grosserias: 'seu viado, vê se cria jeito de homem, seu safado, quando a gente te pegar você vai ver só, você vai aprender a virar homem, vai aprender a parar de ficar com essa mãozinha se requebrando'. Quando eu via aquele guri eu entrava em pânico e pensava: meu Deus, lá vem aquele Hitler de novo? Enquanto ficava nas ameaças eu agüentava, mas o pior foi quando ao sair da escola, eu levei uma chuva de pedradas que me machucaram muito e tive que fazer vários curativos. Mesmo assim eu ainda agüentei muito até terminar a oitava série. Depois disso, nunca mais quis saber de escola (PERES, 2009, p. 252).

Ao ouvirmos seu relato perguntamos a respeito das sensações que sentia por essa ocasião, quando a mesma complementa:

> Ah! Eu ficava sempre escondida com muito medo, ficava sem força porque achava que tinha alguma coisa ruim comigo, porque era só comigo que eles brigavam, era só comigo que eles gozavam, e como eu era pobre e ninguém me defendia eu

> achava que estava errada, eu só chorava [...] esperava dar o sinal de entrada do recreio para poder ir ao banheiro, porque se eles me pegavam no banheiro poderia ser pior! (anotações pessoais) (PERES, 2009, p. 252).

Cena 2 – Outra cena que ilustra o cotidiano escolar do *bullying* homofóbico é apresentada pelo relato de um jovem gay:

> Minha mãe não entendia o porquê da minha fuga da escola. Ela sabia que eu era muito inteligente e que aprendia muito mais rápido do que todos os meus irmãos e do que os alunos de sala de aula. Ela não sabia o que eu passava com os meninos nos pátios e nas filas. No banheiro eu nem ia pois todos me passavam a mão e ficavam a exibir a genitália para mim. Os professores faziam algumas piadas e eu servia de referência para as gargalhadas. Me chamavam de nomes de que eu não gostava e nem permitia, mas gritavam em coro e eu morria de vergonha e ódio. A minha maior raiva era que a minha mãe e meus irmãos, pois eu não tenho pai, me chamavam também dentro de casa dos mesmos nomes que eu era chamado na escola. O meu irmão mais velho me mostrava a genitália e pedia para eu tocá-la com a mão e com a boca. Eu era forçado e fazia. Morria de medo, mas com meu irmão era dentro de casa, mas, na escola, eu ficava apavorado e dizia para as pessoas que eu não era viado, mariquinha, boiola [...] Eu não queria ir na escola, mas a minha mãe me obrigava, me batia, me infernizava a vida e eu tinha de ir. Passei a mentir que ia e não ia mais, ficava perambulando pela rua com os livros e cadernos dentro da pasta. Tinha saudades da escola, mas ninguém me defendia lá. Os mais machistas me batiam e a escola não fazia nada. Sai da escola, minha mãe desistiu de me mandar para lá, e, até hoje, não consegui terminar meu primeiro grau. Parei na quinta

> serie. Escola para mim era sinônimo do inferno (ALMEIDA; RIOS; PARKER, 2002, p. 24).

Cena 3 – Outra cena ainda traz o relato de outro jovem gay, mas que conseguia se impor diante do *bullying* homofóbico:

> A escola para mim? Nada a reclamar, apesar da tonelada de piadas para o meu lado. Vinham gracinhas de todos os lados, inclusive dos professores, os quais me pegavam de Judas para sentar o pau nos homossexuais. Às vezes eu me aborrecia com os excessos, mas logo me impunha e perguntava: essa piadinha é para mim? Pois, caso seja, eu vou logo falando quem já fez sexo comigo no banheiro, no mato, nas casas. Lembro que era um silencio só. Não era fácil aquela cena não, mas ninguém me tocava; eu é que chamava, quando queria, fazia com quem eu queria e coitado de quem me encostasse a mão ou em mais uns três outros gayzinhos de lá, os quais sofriam demais nas mãos dos meninos machinhos [...] alguns, no inicio, queriam me fazer de capacho, mas fui logo mostrando o meu lado de macho e aí eles viram que o boiolazinha também podia comê-los na porrada (ALMEIDA; RIOS; PARKER, 2002, p. 27).

A questão que se coloca é acerca do papel da escola diante dessas cenas. Que tipo de atenção, de esclarecimentos e encaminhamentos a escola tem produzido e reificado a respeito de posicionamentos éticos, estéticos e políticos, assim como, teórico-metodológicos para, com e sobre a população LGBTQIA+?

Rogério Junqueira (2009), problematiza que a escola tem ocupado lugar de opressão, discriminação e preconceitos, quando não de violência sobre milhões de pessoas LGBTQIA+. Como espaço de segregação das diferenças sexuais e de gênero as escolas, na

maioria das vezes, contribuem para que as pessoas internalizem a homofobia/lésbofobia/transfobia, desenvolvam auto culpabilização, tenham suas auto-estimas rebaixadas, tenham crises de angústias, desenvolvam depressões, se auto-excluam dos espaços públicos, tornem-se pessoas inseguras, evasivas e impotentes, ou ainda, como modo de defesa tornem-se agressivas e violentas frente aos ataques do *bullying*. Podem, ainda, contribuir para que essas mesmas pessoas tenham problemas de aprendizagem e/ou abandonem seus estudos, reificando os bolsões de desigualdades sociais, sexuais e de gênero, assim como o exército da marginalidade.

Problematizações a Respeito da Relação Escolar: população LGBTQIA+

Entre as inúmeras questões que atravessam o universo existencial da comunidade LGBTQIA+, podem ser problematizados três apontamentos.

Um primeiro apontamento possível nos leva a encontrar obstáculos nos modos de produção do pensar e do sentir trans-contemporâneos, marcados intensamente pela filosofia platônica que impõe um modelo único de verdade, um modelo absoluto para que seja reproduzida a boa cópia.

A escola é determinantemente marcada por esse modelo platônico de conhecimento, no qual a busca é a da verdade como cópia do real, a busca de uma única forma de se conhecer e do que é conhecido. O desdobramento desse estabelecimento de binaridades no contexto das identidades que circulam no espaço escolar apenas contribui para as cristalizações de identidades que se fecham

em si mesmas e não permitem questionamentos e/ou abertura para outras possibilidades de existência que defiram de si mesmos. Encontramos aqui as oposições binárias entre o masculino e o feminino, a heterossexualidade e a homossexualidade, o certo e o errado, o normal e o patológico, o pecado e o virtuoso, enfim binarismos que enfraquecem a vida e fazem dela uma normatização opaca e cristalizada, pois expressam forças contra a vida.

A rigidez e a intensidade com que as binaridades atuam fazem com que as pessoas se fixem em padrões de verdade e se viciem em identidades. Trata-se do estabelecimento de um *non sense* e de confusão mental em que os modelos dados não correspondem às necessidades pessoais e singulares de suas atrizes e seus atores, forjando uma vida dentro do armário, contraditória frente às suas aspirações e promotora de sofrimento psicossocial e infelicidade.

Talvez, uma saída possível esteja na flexibilização dos saberes e poderes que nos atravessam o tempo todo, de modo a dirigir nossa atenção para o diferente, o efêmero, a inclusão e a solidariedade. Para além da sexologia, é preciso que tomemos as sexualidades diferentemente de estruturas, personalismos e energias, para tomá-las como fluxos de desejos, sempre intempestivos e singulares. Como aponta Deleuze, em parceria com Parnet (1998, p. 117) "[...] a sexualidade não pode ser pensada senão como um fluxo entre outros, entrando em conjunção com outros fluxos, emitindo partículas que entram elas próprias sob esta ou aquela relação de velocidade e lentidão na vizinhança de outras partículas." A sexualidade dentro desta perspectiva vai se metamorfoseando de acordo com as conexões possíveis dentro de uma perspectiva rizomática infinita.

Essa flexibilização diz respeito a um longo processo de abertura e respeito para com as diferenças, de diálogo e aceitação dos modos de existir no mundo que não coadunam com nossas crenças, valores e temores, assim como, com o repertório adquirido sobre tudo aquilo que passamos um dia a acreditar como verdadeiro e absoluto. Se não conseguimos aceitar o diferente, precisamos criar dispositivos para que possamos vir a respeitá-lo.

Um segundo pressuposto que gostaríamos de colocar em análise, diz respeito ao princípio de universalização, que homogeneíza a todos os gays, lésbicas, travestis e transexuais como se fossem todos iguais, sem distinção, produzindo generalização.

Quando nos referirmos à heterossexualidade, homossexualidade, lesbianidade, travestilidade, transexualidade, bissexualidade e intersexualidade, devemos fazer referências no plural, ou seja, não podemos tomar um modo de ser homossexual, um sujeito homossexual e transformá-lo numa matriz de repetição reprodutiva, de modo fabril, em que todos os homossexuais seriam vistos como cópias de uma única matriz. Por isso a importância de falarmos em homossexualidades, e na medida do possível, cartografar as diversas linhas e traços que compõe aquele modo específico e singular de ser gay/lésbica/travesti/transexual/bissexual/ intersexo, com seus atributos de classe, sexo, gênero, raça/cor, geração, nacionalidade, etc.

Aprendemos com Michel Foucault (1978) que ninguém pode ser tomado como modelo para comparação com outra pessoa, é preciso problematizar a respeito dos componentes de subjetivação que constitui esse modo de ser, ou ainda, para continuar na

cumplicidade com Foucault, que componentes contribuem para a construção de uma "estilística da existência".

Referir-se no plural às homossexualidades, lesbianidades, travestilidades, transexualidades e intersexualidades, propõem-se que existem muitos modos de serem LGBTQIA+ no mundo, com variações nas quais poderíamos apontar algumas mais evidentes: estéticas, trejeitos, maneirismos, posturas corporais, timbre vocal. Isso nos remete a letra de uma velha canção cantada por Elis Regina (1979): "[...] as aparências enganam aos que odeiam e aos que amam, porque o amor e o ódio se irmanam na fogueira das paixões".

O terceiro pressuposto que gostaríamos de apontar é o da violência estrutural sobre a comunidade LGBTQIA+. Como ponto de partida, tomemos a ideia da inserção de uma pessoa junto a um contexto de valores, imagens, signos, significados; logo, de processos de subjetivação marcadamente organizado pela matriz heterossexual (processos de subjetivação heterossexista – heteronormativo), com modelos rígidos de gênero, organizados através de relações de saberes e poderes centrados no falocentrismo e na heterossexualidade compulsória. A ordem está dada na escola e fora da escola: todos deverão ter claro o que é ser homem e ser mulher, todos devendo ser heterossexuais, constituir família, procriar, defender a intimidade e submeterem-se as biopolíticas disciplinares e regulatórias do Estado.

Os processos de normatização irão constituir identidades fixas e rígidas centradas nas premissas da heteronormatividade, impossibilitando que as pessoas que sentem desejo e amam pessoas do mesmo sexo, tenham tranquilidade e clareza para que possam ter uma homosocialização positiva. A partir do momento que uma

criança ou adolescente percebe que tem desejos e vontades que diferem de seus colegas de sexo e de gênero, tende a retrair-se e a distanciar-se dos mesmos e do mundo, primeiro porque se encontra completamente destituído de modelo e referencia identificatória, e, segundo, ao conseguir significar seu desejo e sua prática sexual como LGBTQIA+, sentindo o entorno hostil e discriminatório, produzindo uma auto-imagem negativa que dá início à formação de uma homofobia internalizada.

Impedido de poder ser o que pode ser, sente e deseja, muitas vezes não consegue interlocução com a família e nem com a escola, tendo que descobrir sozinho, ou ter a sorte de um amigo de mesma pertença, para poder dividir sua angústia e sua dor, mas também, para poder falar de seus desejos, sonhos, projetos, amores e paixões.

Temos a eclosão do início de um longo processo de estigmatização, discriminação e exclusão que ganhará picos de intensidades de acordo com a qualificação e status de sua homossexualidade, dos modos como se posiciona e se expressa em sua comunidade, demarcando seus níveis de vulnerabilidades diante das marcas estruturais (de classe, raça/etnias atravessadas pelas sexualidades e gêneros) a serem experimentadas.

Em consonância com o pressuposto da universalização da homossexualidade temos aquele que diz respeito à confusão de gênero. As referências sobre os significados e os valores atribuídos às categorias de masculino e feminino, sempre foram marcadas por fortes influências essencialistas que os associavam às características genitais, limitados a uma perspectiva biológica, centrada na fisiologia do aparelho reprodutor e da filosofia moral.

No cenário contemporâneo, as referências disponíveis sobre gêneros começam a perder seus sentidos, tendo seus contornos borrados e seus significados desmanchados: os gêneros estão em chamas. Uma confusão nos códigos de inteligibilidade começa a ser estabelecido e leva muitas pessoas a ficarem confusas: O que é ser homem? O que é ser mulher?

Louro (1997) em concordância com outras autoras e outros autores, vem demonstrando que não seria exatamente as características sexuais biológicas, mas a forma como essas características são representadas e valoradas, os significados sociais e culturais que vai constituir, efetivamente, o que são masculinidades e o que são feminilidades. Para compreender as relações estabelecidas entre homens e mulheres em uma sociedade, ao invés de se importar com seus sexos, é preciso mapear/cartografar tudo o que socialmente e culturalmente foi construído sobre eles. Não podemos nos esquecer que o sexo está entre as pernas e as sexualidades e os gêneros se encontram entre as orelhas.

Frente a esse mapeamento dos significados atribuídos às sexualidades e aos gêneros, a cultura dominante tenta a todo instante fazer com que as vivências das sexualidades sejam problematizadas em sua associação com as expressões de gênero, quando na verdade isto é um equívoco. Por exemplo: uma mulher pode ter uma aparência masculinizada e ser passiva em uma relação heterossexual; outra pode ser extremamente feminina e lésbica, podendo ser passiva nas relações interpessoais e ativa na vida sexual. Da mesma forma, um homem pode ser bastante masculinizado e homossexual; um jovem pode ser intensamente feminino no espaço público, e na

intimidade ser ativo nas relações sexuais, ou ainda, ter uma orientação bissexual; ou ainda, uma pessoa pode ser travesti e não gostar de ser passiva em suas relações sexuais.

O que podemos contar é que nenhuma pessoa uniformemente é 100% masculina/feminina, ou ainda, heterossexual, homossexual, bissexual, mas, em nossa sociedade temos uma tendência à vigilância e ao controle de tudo que de alguma forma defira de nós mesmos e dos modelos binários universais. Esse rigor da subjetividade heterossexualizadora – máquina de produção de sujeitas e sujeitos heterossexuais – faz de nós policiais das sexualidades e juízes da moral e dos bons costumes, contribuindo para o aumento da discriminação sexual, do machismo, do racismo, da misoginia, da homofobia, lésbofobia e transfobia e do desrespeito para com as diferenças.

Considerações Finais

Decorrentes desses pressupostos, tem-se as questões relacionadas as conjugalidades e homoparentalidades LGBTQIA+, que solicitam a inclusão na pauta de benefícios e direitos dentro de uma sociedade que se diga justa, igualitária e solidária, e que se acredita regida pelos princípios democráticos de direitos. Aqui as escolas teriam importante contribuição se dispusessem a problematizar a respeito das relações humanas de fato, ou seja, de acompanhar as mudanças contemporâneas e as novas demandas trans-contemporâneas que pedem passagem e se atualizam como visão ampliada do que se poderia chamar “humano”.

Essas constatações nos levam a problematizar a respeito das crianças LGBTQIA+, ou que sejam filhos de casais LGBTQIA+ que frequentam escolas e outros espaços de socialização. A escola parece estar se negando a assimilar essas questões, reificando as exclusões vividas por essas pessoas, ao invés de se tornar um veículo de respeito, da inclusão e da revisão de conceitos que se encontram em construção permanente.

Voltemos à crítica ao platonismo que predomina no campo das ciências e na vida cotidiana. Quando opera com o modelo de conhecimento baseada na cópia e na representação, a escola nega e impossibilita a negociação de sentidos e significados sobre as diferenças entre as crianças. Impõem-se um modelo a ser seguido que é normatizado e cristalizado inviabilizando outros possíveis nas sexualidades e gêneros. Assim, Larrosa (2002) aponta que há um esvaziamento da experiência [42] na escola, onde se impera a informação e a cópia, não oportunizando espaços de encontros com as diferenças, seja no campo das aprendizagens de uma ética e uma estética outras que não as impostas pelo modelo único para a boa cópia.

Uma escola verdadeiramente democrática deveria então apropriar-se da ideia de conhecimento (de si mesmo e do mundo) como um inventar constante, onde as diferenças negociam, dialogam, confrontam-se para compartilhar sentidos e significados

[42] Para Larrosa (2002), experiência se refere ao risco, ao aventurar-se no desconhecido. Ter experiência é entrar num campo de produção de sentidos e significados sobre si mesmo e o mundo, no campo das aprendizagens, que extrapola o que é predominante na escola, pautada na informação e na reprodução do conhecimento. Assim, experiência refere-se ao invetar(se) e arriscar(se), fugir do mesmo.

de uma ética e estética em que o outro/diferente é possível e não excluído.

Referências

ALMEIDA, V.; RIOS, F.; PARKER, R. (Orgs.). **Ditos e ritos de jovens gays**. Rio de Janeiro: ABIA, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BORILLO, D. **Homofobia.** Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

BARRETO, D. J.; SALES, A.; PERES, W. S.; DALLAPICULA, C. Podem as travestis estudar? Regimes de verdade sobre corporalidades vibráteis na escola. **Revista de Psicologia Política**, v. 18, p. 322-336, 2018.

COLIS, E. B.; LEMOS DE SOUZA, L. Infâncias, gênero e sexualidades: uma investigação-intervenção com professores de Educação Infantil. **Revista Latinoamaricana de Educación Inclusiva**, v. 14, p. 53-68, 2020.

CASTAÑEDA, M. **A experiência homossexual:** explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ERIBON, D. **Reflexiones sobre la cuestión gay**. Barcelona: Anagrama, 2001.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. Campinas: Veros Editora, 2005.

FERREIRA, J. A. G.; LEMOS DE SOUZA, L. A invisibilidade das vivências não binárias das sexualidades e gêneros e a reivindicação do direito de aparecer: itinerários de uma pesquisa/viagem no cistema binário na educação. *In*: GOMES, A. R.; LION, A. R. C. (Orgs.). **Corpos em trânsito**: existências, subjetividades e represenTatividades. Salvador: Editora Devires, 2020. v. 1. p. 365-383

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas**.** Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

LAURETIS, T. Tecnologias de Género. *In*: LAURETIS, T. **Diferencias**. Madrid: Horas y Horas Editores, 2000.

LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade. **Contextos Clínicos**. Unisinos, v. 2, n. 1, p. 59-71, 2009.

LOURO, G. L. **Sexualidade, gênero e educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

OLIVEIRA, J. M. D.; MOTT, L. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019**: relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

PERES, W. S. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

REGINA, E. As aparências enganam. *In*: REGINA, E. **Essa mulher**. Rio de Janeiro: Polygram, 1979.

RICH, A. Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. Trad. M. S. S. Gómez. In: RICH, A. **Sangre, pan y poesía**: prosa escogida 1979-1985. Icaria: Barcelona, 1986. p. 41-86.

SALES, A.; SOUZA, L. L.; PERES, W. S. Travestis brasileiras e escola: problematizações sobre processos temporais em gêneros, sexualidades e corporalidades nômades. **Fractal: revista de psicologia,** v. 29, p. 71-80, 2017.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-741, dez., 2011.

TIN, L. G. **Dictionnaire de l' homophobie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

RODRIGUEZ, F. **Diccionario gay lésbico**. Vocabulario general y argot pela homossexualidad. Madrid: Gredos, 2008.

Entre Silêncios, Sussurros e Censuras: gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais

Késia dos Anjos Rocha[43]
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo[44]

Introdução

O conceito de *Sankofa*[45] (*sanko* = voltar, *fa* = buscar, trazer) advém de um provérbio africano conhecido entre os povos da África Ocidental e nos remete à ideia de que podemos voltar para trás, de que é possível retomarmos o passado e aprendermos com ele. É um conceito bastante significativo quando nos remetemos aos processos de exploração do Ocidente sobre povos e países outrora colonizados, pois nos permite refletir acerca dos efeitos das relações coloniais na sociedade atual e sobre a necessidade de olharmos para trás e reconhecermos que muitxs sujeitxs [46] e conhecimentos foram silenciados. Ou seja, esse exercício de retomar o passado tem sido fundamental no processo de enfrentamento de apagamentos de existências e epistemes, são exercícios de (des)aprendizagens que

[43] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, São Paulo, e Doutoranda pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: kesiaanjos@gmail.com
[44] Professora Associada junto ao Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DPSE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: tamb@terra.com.br
[45] Disponível em: http://www.revistas.usp.br/sankofa/about. Acesso em: 09 jul. 2020.
[46] No decorrer do texto utilizaremos o "x" no lugar dos artigos o/a, na tentativa de adotarmos uma linguagem que não reitere os binarismos de gênero.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p259-280

fazemos cotidianamente. A ideia de desaprender é uma referência ao pensamento de Walter Mignolo (2008): o autor, ao problematizar os efeitos do colonialismo nas sociedades ditas do Sul do Global, nos lança o desafio de desenharmos ações que nos possibilitem (des)aprender – (des)aprender o colonialismo, o eurocentrismo, os racismos, questionar verdades hegemônicas.

Fazemos essa breve introdução para contextualizar que o presente texto se propõe a revisitar processos. Ele nasce a partir da retomada de alguns debates desenvolvidos no contexto da dissertação de mestrado *Da política Educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública* (ROCHA, 2012), defendida no ano de 2012, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP/FFC/Marília/SP. A investigação teve como objetivo compreender a relação entre macro e micropolíticas na educação, com foco na relação entre a política para a escola e a política da escola no que se refere à diversidade sexual. Buscamos demonstrar como o Currículo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) que estava sendo implementado naquele momento, contemplava as discussões a respeito de gênero e diversidade sexual.

Esse exercício de olhar para nossas produções, pesquisas e reflexões exige disponibilidade e também coragem. Disponibilidade e coragem para lidarmos com as surpresas inesperadas desse reencontro; nele, podemos encontrar monstros, fantasmas, equívocos, podemos ferir nossos egos, mas podemos também, fazer um exercício analítico inspirado no conceito de *Sankofa*, um exercício que contribua para uma reflexão sobre alguns dos desafios

que enfrentamos nos dias de hoje. É justamente essa a nossa intenção no presente texto, pensar sobre os percursos que compreendem a implementação de políticas públicas voltadas para o currículo, especificamente no que tange ao debate sobre gênero e sobre as dissidências sexuais. Refletir sobre como o Currículo de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) abordava essas questões no momento de seu lançamento e como essas pautas têm aparecido nos debates sobre políticas públicas educacionais na contemporaneidade, é a nossa proposta no presente texto.

Um Olhar para os Contextos de Influência e Produção das Políticas Públicas Educacionais

O nosso olhar para a implementação do Currículo de São Paulo foi ancorado no referencial teórico metodológico da teoria do *Ciclo de Políticas*, apresentada por Mainardes (2006). A mesma foi formulada na década de 1990 por Steffen Ball, para o qual, pensar em políticas é pensar em processo, o que nos permite, portando, dizer que as políticas não são simplesmente implementadas, elas têm uma trajetória que, segundo o autor, vai da palavra escrita à ação. Desta forma, podemos dizer que, a partir dessa perspectiva teórica e metodológica, as políticas devem ser vistas em termos de lutas de poder (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Segundo Ball (2001),

> A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são trabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de

> textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

O Ciclo tem como frentes principais, ou arenas políticas, o que o autor denomina de *política de proposta*, *política de fato* e *política em uso*. A primeira pode ser representada pela política oficial, ou seja, intenções governamentais dos departamentos responsáveis e também das escolas e autoridades locais; a segunda, representada pelos textos políticos e legislativos e a terceira, pelos discursos e práticas institucionais que aparecem no cotidiano.

Um apontamento importante é que xs profissionais que atuam na escola também fazem parte desse processo de formulação e elaboração de políticas. Isso quer dizer que, a interpretação que xs sujeitxs fazem do texto, é determinante para sua participação ou não no processo de elaboração. As relações da interpretação com a prática darão o curso das ações, sejam elas de resistência, de conformismo ou de conflitos (MAINARDES, 2006).

Os contextos principais que conduzem à elaboração das políticas, de acordo com o *Ciclo* são: o *contexto de influência*, *contexto da produção* e o *contexto da prática.* O fundamental a se considerar é que todos estão sempre interligados. O contexto de influência é o primeiro contexto no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos, nele atuam as redes sociais locais, nacionais e até internacionais. Essa influência internacional fica clara quando observamos a origem dos referenciais de políticas, a origem dos recursos, e aqui cabe exemplificar alguns dos órgãos de maior influência, como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional). As perspectivas de qualidade que direcionam os

processos de elaboração das políticas, sejam elas educacionais ou não, estão inseridas numa lógica de mercado e isso não pode ser desconsiderado (MAINARDES, 2006).

Esse primeiro contexto está intimamente relacionado com o segundo, o de produção de texto. Composto pelos textos políticos, comentários formais, pronunciamentos oficiais e vídeos, esse material é resultado de disputas políticas e econômicas numa conjuntura ainda maior que envolve as lutas pelo poder. O ponto mais destacado pelo autor centra-se na ideia de que o processo de implementação das políticas estará sempre sujeito a interpretações e até mesmo recriações das mesmas, o que se dá no último contexto, o da prática. Esse terceiro é o momento da implementação das políticas, no qual interagem as diversas interpretações da mesma, podendo produzir efeitos geradores de mudanças na política original ou não.

Para os criadores dessa abordagem (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006),

> [...] os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. [...]. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

A abordagem do *Ciclo de Políticas* considera que não apenas o Estado determina as políticas, mas também professores e demais

profissionais têm um papel efetivo. É a atuação conjunta de uma política do texto e de uma política do discurso, na qual o último vai estabelecer os limites do que se pode pensar e dizer. No entanto, ambos são complementares e atuam sempre num tempo e conjuntura social e histórica (MAINARDES, 2006).

Para além desses contextos, existem ainda mais dois que podem ser destacados: o contexto de resultado/efeito e o contexto da estratégia política. As políticas, em geral, vão gerar resultados e/ou efeitos que se darão por meios das diversas estratégias políticas atuantes (MAINARDES, 2006). Aqui é possível pensar nos diversos eixos de poder que nos atravessam, tais como raça, gênero, sexualidades, que acabam exigindo das políticas, meios para atingirmos justiça social.

O enfrentamento de práticas sociais discriminatórias relacionadas a gênero, sexualidades, classe social, orientação sexual e outras formas de segregação são elementos fundamentais para a formação de uma cultura democrática, na qual os direitos humanos são pressupostos, incluindo o direito à diversidade sexual. Para tanto, é necessário problematizar como esse *outro*, que pode ser outra raça, outro sexo ou outra nacionalidade, se insere no dia-a-dia das escolas. Quais os possíveis conflitos que permeiam a ideia de diversidade sexual nesses espaços? Quais preconceitos, representações e crenças, são elementos formadores dxs sujeitxs que ali estão?

Identidades e diferenças são inseparáveis, são criações sociais e culturais fabricadas por nós, dentro das relações. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam,

possibilitando a configuração de novas formas de se expressar, que vão além dessas dicotomias. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença no contexto das relações de gênero (SILVA, 2000; LOURO, 2000).

Como afirma Louro (2000), somos sujeitos de muitas identidades e essa política das identidades produz sujeitos ávidos por se enquadrarem naquilo que, costumeiramente, é considerado *normal.* Dentro desse quadro, a heterossexualidade, supostamente elemento constitutivo das identidades, é concebida como *natural* e universal (SILVA, 2000; WITTIG, 1992; BUTLER, 2000). As instituições acabam atuando como promotoras de ações e padrões que normatizam esses sujeitxs, contribuindo para a perpetuação desse estado de coisas.

Butler (2003), quando problematiza as performances de gênero, provoca e desperta a ideia de que tudo é fabricado, inclusive os corpos. Assim, afirma:

> [...] como estratégia de sobrevivência em sistemas compulsórios, o gênero é uma performance com consequências claramente punitivas. Os gêneros distintos são parte do que 'humaniza' os indivíduos na cultura contemporânea, de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero. (BUTLER, 2003, p. 199).

Para a autora "[...] o gênero é uma identidade tenuemente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio da repetição estilizada de atos" (BUTLER, 2003, p. 200). Com isso ela

questiona que possam existir atos de gênero que sejam verdadeiros ou falsos; se eles são performativos e estão em constante movimento, num determinado tempo e cultura, não haveria então, como afirmar, que há ou não uma identidade de gênero verdadeira, isso a apresenta, na verdade, apenas como mais um recurso que controla xs indivíduos e as suas práticas.

De acordo com Butler (2003, p. 213), "[...] a desconstrução da identidade não é a desconstrução da política, ao invés disso, ela estabelece como políticos os próprios termos pelos quais a identidade é articulada". A proposta é desconstruir os binarismos, buscando entender que existem diversas formas de feminilidades e masculinidades, e que a construção do gênero é algo histórico, que se faz o tempo todo nas relações entre as pessoas, nos discursos, nas instituições e nas representações. Louro (1997) também se refere a respeito, dizendo que ao ser entendido como histórico, o gênero e as relações de gênero podem sim ser repensadas e até mesmo reconfiguradas.

Fazendo um breve panorama da trajetória das pautas de gênero e diversidade sexual no contexto das políticas públicas, é possível identificarmos que foi durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002) que a homossexualidade aparece de maneira direta nos documentos oficias, especificamente no Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996. Nesse momento a temática da homossexualidade estava intimamente ligada aos trabalhos focados em prevenção às IST/HIV/AIDS. A educação avançou nessa questão com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, pois foi a partir desta que se deu a criação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), pioneiros na inserção do tema sexualidade e gênero na pauta das políticas educacionais em âmbito federal. Mais adiante, o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 2002 avançou um pouco mais ao reconhecer a diversidade sexual como algo que vai além de se pensar em homossexuais e também a incluiu na agenda da educação (DANILIAUKAS, 2011).

Segundo Daniliauskas (2011, p.81),

> Se no governo FHC havia discussões sobre direitos LGBT, sobretudo por intermédio do Programa Nacional de DST/AIDS, no governo Lula com a criação de um programa, tais diálogos e articulações se deslocam em boa parte para a Secretaria de Direitos Humanos, passando a se enraizar nas estruturas das discussões sobre Direitos Humanos.

Para Madsen (2008, p.134),

> [...] uma nova agenda de gênero na educação surge com a instalação da SPM e da SECAD nos espaços institucionais do Estado Brasileiro. Se, entre 1996 e 2002, essa agenda, no âmbito do Estado Nacional, se limitava ao conteúdo formulado nos documentos normativos da educação, os quais incorporavam a agenda internacional de educação, com seu limitado conteúdo de gênero; a partir de 2003, com a criação da SPM e de 2004, com a criação da SECAD e com o lançamento do I PNPM, essa agenda começa a se tornar mais complexa e abrir novos espaços de participação política.

A realização da Primeira Conferência Nacional LGBT em 2008, além de simbolizar a relação entre poder público e sociedade civil organizada, foi um marco no que se refere à conquista de direitos que se materializaram com o lançamento do *Programa Brasil sem Homofobia* (BSH) e do *Plano Nacional LGBT*. Eram esses os documentos mais significativos, no âmbito federal, envolvendo a pauta da diversidade sexual no contexto das políticas educacionais. A realização das Conferências Nacionais e o lançamento do BSH como já ressaltou Daniliaskas (2011), traduziam a ampliação de espaços de participação democrática e controle social para as pautas LGBT. Foi a partir do BSH que a diversidade sexual foi inserida na agenda da educação.

A respeito dos contextos de influência internacionais das políticas é fundamental destacar alguns eventos importantes. Em 1990 a Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtiem, Tailândia, teve como resultado a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Esses acordos são as bases que orientam as políticas educacionais brasileiras principalmente no que tange à ideia de universalização do ensino. Data dos anos de 1990 também a formulação de um documento pelo Banco Mundial que define a educação como área prioritária de investimento dos países em desenvolvimento, estabelecendo os princípios, critérios, objetivos e metas a serem seguidos pelos países financiados pelo Banco (JACOMELI, 2004; MADSEN, 2008).

A partir dos anos 2000, o *Projeto Educação para Todos* também é lançado e tem como objetivo abarcar a totalidade dos

países membros das Nações Unidas, estabelecendo metas comuns a todos eles, quanto ao desenvolvimento da educação nos países. Uma dessas metas é a paridade e igualdade de gênero na educação (MADSEN, 2008; DANILIAUSKAS, 2011).

Para Madsen (2008, p.24),

> O Estado brasileiro [...] quando incorpora a agenda de gênero expressa nos documentos internacionais de educação, silencia os conflitos e as desigualdades internas ao próprio sistema educacional. Ao traduzir a educação em índices de universalização e indicadores de qualidade, o Estado termina neutralizando um campo marcado por e definidor de tensões e desigualdades.

É no governo Lula que a diversidade entra na pauta das políticas públicas educacionais nacionais. No contexto desta gestão foram criadas as secretarias especiais, dentre elas: *Secretaria Especial de Direitos Humanos* (SEDH), *Secretaria Especial de Políticas para Mulheres* (SPM), a *Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial* (SEPPIR), a *Secretaria Nacional da Juventude* (SNJ), *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI)[47] e o *Programa Brasil sem Homofobia* (BSH). Ao longo da gestão do presidente Lula, as Secretaria Especiais ganharam maior independência, assim, deixaram de ser qualificadas como *Secretarias Especiais* para serem consideradas ministérios, o que garantiu mais autonomia política e orçamentária. Nos anos de 2003, 2006 e 2007 ocorreu os lançamentos das versões do Plano Nacional

[47] Em 2011 a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) passou a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e em todos os documentos a educação é colocada como indispensável para a aquisição de direitos, numa perspectiva de não discriminação por orientação sexual e promotora da igualdade e democracia (DANILIAUSKAS, 2011).

É importante destacar que a partir da realização da Primeira Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, convocada pelo presidente Lula em 2007 e realizada em 2008, foi elaborado o Plano Nacional LGBT em 2009. O Plano avança em relação ao Programa Brasil sem Homofobia porque além de estabelecer as ações a serem realizadas, estabelece os responsáveis pela sua execução e o prazo para sua concretização (2009 a 2012) (DANILIAUSKAS, 2011). Para Daniliauskas (2011, p.153) é a partir do BSH que a agenda LGBT surge no âmbito na educação, o autor coloca que "[...] passamos de uma agenda reativa para uma mais propositiva e autônoma em relação às questões LGBT". Ainda segundo o autor, "[...] o Plano Nacional LGBT é o que mais avança por tratar dos temas LGBT na perspectiva de direitos, cidadania, democracia, direitos humanos [...] sem recorrer à homofobia como principal justificativa" (DANILIAUSKAS, 2011, p.153).

Uma das tentativas de ações concretas focadas na educação e nas escolas, foi a elaboração do *Projeto Escola sem Homofobia* no ano de 2011, o Projeto tinha por objetivo contribuir para a implementação do *Programa Brasil sem Homofobia* especificamente no campo da educação. O projeto trazia um kit contendo cadernos, boletins de orientação para professorxs e alunxs, cartazes e vídeos educativo-informativos e tinha como meta dar subsídios ao corpo

docente para que discutissem os temas com alunxs do Ensino Médio. Apesar de ser um material pedagógico importante, observou-se a grande polêmica veiculada pela mídia antes do mesmo de ser lançado e enviado para as escolas. A implementação dessa política foi vetada pela então presidenta Dilma Rousseff que cedeu às pressões de grupos conservadores e religiosos.

Foi nesse contexto que se deu a elaboração e implementação do novo Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Em decorrência dos resultados insatisfatórios obtidos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e nas avaliações nacionais, o Estado criou o *Programa São Paulo faz escola,* que, no ano de 2007, elaborou uma Proposta Curricular que pudesse, em 2008, reestruturar o currículo das escolas. A Proposta, composta por um documento geral e pelos cadernos dxs gestores, cadernos dxs professorxs e dxs alunxs apresentava como objetivo a padronização do ensino/currículo das escolas do Estado (Ensino Fundamental e Médio), com o intuito de obter uma educação de qualidade. É importante destacar que em 2010 a nova Proposta Curricular da Secretaria do Estado de São Paulo se consolidou enquanto Currículo Oficial da Rede Pública Estadual de Ensino.

Após analisar todos os cadernos (144 unidades) que compunham o currículo do ensino médio, foi possível identificar como as temáticas de gênero, sexualidades, diferenças, diversidade, preconceito, foram abordadas em seus conteúdos programáticos. Naquele momento, foi possível identificar avanços na abordagem da temática de gênero; comparativamente aos PCNs, o novo currículo ampliava bastante a abrangência interdisciplinar, foi possível

observar que a perspectiva de gênero estava presente nos conteúdos de Filosofia, História, Educação Física e Sociologia, ainda que, apresentasse uma visão predominantemente binária.

Essa perspectiva binária que compreende o gênero de maneira dicotômica, como polos opostos (SCOTT, 1995) é um fator que ainda contribui para que o debate sobre diversidade sexual não seja realizado. Abordar as experiências e existências de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais ou qualquer outra identidade dissidente, esbarra nessa grande parede que é a cisheteronormatividade compulsória.

Foi interessante observar que dentre os recursos indicados para ampliar a compreensão dxs professorxs sobre gênero apareciam livros como *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* de Judith Butler e *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir, além de sugestões de consultas em sites das revistas *Labrys*, *Estudos Feministas* e *Cadernos Pagu*, que são referências importantes para os debates sobre gênero ainda hoje.

De maneira geral, concluímos que o tema da diversidade sexual estava presente no currículo em meio a acertos e confusões que expressavam claramente as tensões políticas e sociais. A análise dos Cadernos e a reflexão sobre sua elaboração descortinaram a ausência ou o pouco diálogo entre as equipes responsáveis pela elaboração do material, os Cadernos de Sociologia, por exemplo, expressavam claramente essas tensões, pois traziam como referência para a discussão de gênero a filósofa Judith Butler mas, em seguida, se referiam à homossexualidade como homossexualismo. Apesar disso, acreditamos que, era justamente em meio a esses acertos e

confusões, que poderiam existir fissuras nessas estruturas tão rígidas e normativas que envolvem a discussão sobre igualdade de gênero na educação. Mesmo em meio às contradições, os materiais abordavam a questão da homofobia, mencionam eventos importantes como a Conferência Nacional LGBT, as Paradas Gays, além de problematizarem algumas faces das desigualdades de gênero tratando inclusive da violência contra as mulheres. Havia, portanto, avanços e uma maior abertura para que essas questões fossem trabalhadas na escola.

Pensando um pouco na relação entre macro e micropolíticas, a análise nos mostrou que o debate sobre gênero aparecia no currículo, com referências e indicações que buscavam questionar, em alguma medida, o *status quo*; já a diversidade sexual, embora aparecesse de forma mais representativa nos Programas e Planos no âmbito federal, acabavam por chegar às escolas muito mais por meio das parcerias com organizações da sociedade civil, do que pela via do currículo. O olhar para a pesquisa mencionada nos lança o desafio de pensarmos sobre os jogos e disputas de poder que têm feito com que as políticas de gênero e diversidade sexual sejam marcadas por descontinuidades, o ciclo que envolve a criação e implementação dessas políticas, muitas vezes, é rompido antes que elas cheguem ao contexto da prática e possam ser efetivadas de fato, esse tem sido nosso grande desafio.

Entre Silenciamentos e Censuras: um olhar para as políticas atuais

Em setembro de 2019 uma notícia veiculada pelo jornal Folha de São Paulo anunciava que o governador João Dória havia mandado recolher das escolas públicas um material que trazia um conteúdo sobre gênero, a matéria intitulada "*Dória manda recolher material sobre identidade de gênero por suposta apologia*"[48], se referia a uma apostila que é parte do conteúdo curricular destinado ao ensino fundamental, especificamente para o 8º ano. De acordo com o texto do jornal, o governador teria afirmado em suas redes sociais que a medida teria sido tomada porque ele não toleraria propaganda de "ideologia de gênero" em sua gestão.

Anos depois de seu lançamento, um currículo que trazia em suas primeiras edições, situações de aprendizagens, conteúdos e referências que sugeriam e fomentavam o debate sobre gênero e diversidade sexual nas escolas, sofre uma ação pública de censura, em decorrência da forte intensiva conservadora sob a qual estamos submetidxs. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, teve o termo gênero retirado de sua versão final; além do PNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 também teve os termos gênero e orientação sexual suprimidos da versão final. Todo esse processo se deu num campo de disputas bastante conflituoso e fez emergir toda uma discussão que se denominou "ideologia de gênero" (REIS; EGGERT, 2017). A partir da propagação da ideia de que debater gênero e sexualidades nas escolas, representava uma ameaça a família tradicional, grupos

[48] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/doria-manda-recolher-material-que-cita-identidade-de-genero-e-fala-em-apologia.shtml. Acesso em: 10 jul. 2020.

religiosos, católicos e protestantes, bem como outras organizações independentes como o Movimento Escola sem Partido, empregaram uma verdadeira caçada moral que resultou na retirada do termo gênero de diversos Planos de Educação do Estados. No ano de 2015, ano de aprovação dos planos municipais de educação, esse debate ganhou uma dimensão maior, fazendo com que educadorxs e instituições fossem perseguidxs e acusadxs de promoverem doutrinações fundamentadas no que eles denominaram ideologia de gênero.

Refletir sobre a implementação de políticas públicas é bastante desafiador, são muitos os jogos de poder que atuam nesse processo. A análise da prática exige o exame de como a política é reinterpretada no nível micro, de como se dão as relações de poder e de quais são as possíveis resistências. Isso permite concluir que:

> A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Entre a palavra escrita e a ação existe um trajeto longo do qual fazem parte muitos atores e atrizes, portanto, as políticas não são simplesmente implementadas de maneira linear. Nas palavras de Ball (2009 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307),

> Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece.

No entanto, é no contexto da prática que as políticas podem ser recriadas, reinterpretadas e podem, inclusive, levar às mudanças. A interpretação das regras formais pelxs atores e atrizes podem gerar regras alternativas e, no que se refere aos currículos e as questões de gênero e diversidade sexual, seguimos contando com essas regras alternativas. Em meio a políticas tão descontínuas ou em meio a ausência de tais políticas, seguimos pelas brechas.

A problematização feita a partir da matéria sobre o recolhimento do material que discutia gênero, feito pelo governador João Dória em 2019, nos permite pensar analiticamente em como se dão os jogos de poder no âmbito do Ciclo de implementação das políticas. O mesmo currículo analisado por nós no momento de seu lançamento e que trazia possibilidades tão concretas de promoção de igualdade de gênero e direitos humanos, foi seguindo seu caminho atravessando os contextos de influência, de produção até chegar na prática e nos mostrar que a sua implementação ou não, se dá numa lógica processual de tempo que não é instantânea e, que tal qual a metáfora do foguete trazida por Ball (2009 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307), muitas vezes decola, atravessa barreiras, oscilações climáticas e aterrissa sem danos, mas em outras, simplesmente desaparece.

Considerações Finais

As contradições entre o currículo real e o currículo ideal, expressas, por exemplo, em outras contradições como: "[...] currículo prescrito (formal, escrito) versus currículo praticado (currículo na ação); currículo realizado versus currículo avaliado; currículo manifesto versus currículo oculto (ou subjacente)" (SAVIANI, 2009, p. 32) compõem algumas das etapas pelas quais passam as políticas curriculares até que sejam, de fato, incorporadas e praticadas no cotidiano escolar. Esse percurso expressa os desafios pelos quais uma política precisa passar para chegar ao contexto da prática, quando falamos de políticas que envolvem relações de gênero, sexualidades e diversidade sexual, esse percurso é ainda mais tortuoso. Para além das dinâmicas e jogos de poder que já existem, adentramos num campo que envolve questões morais, religiosas e políticas que tornam as suas continuidades cada vez mais frágeis. Na conjuntura atual, falar em políticas de gênero, saúde sexual e reprodutiva, educação sexual, tem nos colocado na mirada de ataques e censuras advindos de contextos variados, o controle social e político sobre as questões de gênero tem estado cada vez mais atuante.

A discussão sobre diversidade sexual exige pensar as sexualidades e o gênero numa perspectiva de direitos humanos, numa perspectiva democrática e, portanto, exige que consigamos pensar para além das normatividades. Compreender que as múltiplas expressões das subjetividades, dos corpos, dos desejos e inclusive das práticas sexuais são possíveis e devem ser valorizadas enquanto potência de vida, é algo ainda desafiador no campo na educação e, talvez, para a sociedade em geral.

Para Rios (2006, p. 71), “[...] liberdade, igualdade e não discriminação são os fundamentos que estruturam o desenvolvimento de um direito democrático da sexualidade”. Desta forma, a sexualidade e os direitos sexuais são entendidos como direitos humanos fundamentais, devendo ser pautados na conjuntura de uma sociedade democrática. Na perspectiva de Rios (2006), esse direito democrático da sexualidade, leva a pensar no livre exercício da sexualidade, amparado numa perspectiva emancipatória e livre de preconceitos e discriminações. Exatamente por isso, acreditamos que políticas públicas voltadas para a igualdade de gênero e promoção da diversidade sexual são fundamentais no processo de busca por justiça e igualdade de direitos.

Referências

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p.99-116, jul./dez., 2001.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-173.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. 2001. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). 2004. 202 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MADSEN, N. **A construção da agenda de gênero no Sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)**. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.

RIOS, R. R. Para um direito democrático da sexualidade**.** **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p.71-100, jul./dez., 2006.

ROCHA, K. dos A. **Da política educacional à política da escola**: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o ensino fundamental (Ciclo II) e ensino médio**: documento de apresentação. Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, N. Políticas Curriculares: elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n.1, p.29-36, jan./jun., 2009.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 20, p. 71-99, 1995.

SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WITTIG, M. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madrid: Egales Editorial, 1992.

Políticas e ações de direitos humanos, gênero e cidadania na mediação de escolas públicas estaduais paulistas e espanholas

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo[49]
Matheus Estevão Ferreira da Silva[50]
Fernando Marhuenda[51]

Introdução

Neste texto, apresentamos parte das constatações de uma pesquisa de Pós-Doutorado[52] sobre a Mediação desenvolvida em escolas públicas brasileiras e espanholas. A Mediação é um método de resolução de conflitos e pode ser usada em muitos âmbitos, no escolar é um deles. É um processo flexível e pode ser adaptado às demandas específicas de cada escola, considerando a natureza dos conflitos.

[49] Professora Associada junto ao Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DPSE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: tamb@terra.com.br

[50] Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

[51] Professor junto ao Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Valência (UV), Espanha. E-mail: fernando.marhuenda@uv.es

[52] Essa pesquisa foi desenvolvida em nível de Estágio Pós-Doutoral junto à Universidade de Valência (UV), Espanha, ao longo do ano de 2018, com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n.º 2017/21711-3, e a supervisão de Fernando Marhuenda. Quanto às atividades anteriores dessa pesquisa, no Brasil, Matheus Estevão Ferreira da Silva esteve envolvido como bolsista PIBIC/CNPq.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p281-312

A literatura a respeito do tema (SILVA, 2013; GOUVÊA NETO, 2017) aponta que muitas escolas que adotaram a Mediação, concluíram que é uma proposta que colabora para a democratização da escola, contribuindo para uma educação integral que possibilite às alunas e aos alunos desenvolverem competências emocionais, sociais e de comunicação. Ademais, sentem-se sujeitos do processo educacional que envolve também as relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, na denominada cultura informal. Além do benefício para as(os) estudantes, os programas de mediação têm um caráter pedagógico e contribuem para a formação de toda a equipe escolar, difundindo a cultura de paz, da não-violência e propondo uma forma de resolução pacífica de conflitos.

Conforme afirma Gouvêa Neto (2017), as(os) alunas(os) que participam da mediação escolar apresentam uma melhora na sua consciência individual e social, desenvolvem a comunicação, a escuta e a empatia. Promove, também, a capacidade de analisar e resolver os conflitos e de compreender melhor as adversidades e desafios da vida. As famílias também podem participar mais ativamente nas situações de conflito envolvendo seus filhos e filhas, as quais têm um papel importante neste processo em parceria com a escola, conforme expõe o autor.

Diante destas constatações, surgiu a motivação para o desenvolvimento do Estágio de Pós-Doutoramento, junto à Universidade de Valência (UV), que teve como objetivo conhecer a Mediação em escolas públicas de Marília (SP) e de Valência (Espanha) por meio das ações e concepções de profissionais responsáveis pela mediação nas escolas, bem como constatar se os

temas Direitos Humanos, gênero e cidadania estão presentes nos documentos oficiais voltados à mediação e nas ações que são desenvolvidas nas escolas. Essa pesquisa, que compõe um Programa de Pesquisa maior que tem sido realizado desde 2016[53], contou com a supervisão do Prof. Dr. Fernando Marhuenda Fluixá, docente da Universidade visitada, e o apoio da FAPESP no ano de 2018.

A motivação para o estudo sobre a Mediação escolar também se deu pelo fato de existirem projetos baseados na Justiça Restaurativa, que teve início no Brasil em 2004. Tais projetos foram desenvolvidos em Brasília, para alunos autores de delitos de pequeno porte, em Porto Alegre, onde os jovens infratores eram o foco principal, e em São Caetano do Sul, onde as escolas e seus alunos que se envolviam em conflitos eram os principais atores, conforme explicita Souza (2000). Na sequência, este projeto se expandiu para outras escolas como de Guarulhos, no Bairro de Heliópolis, em Campinas e para outras cidades do interior do Estado de São Paulo. Através da Resolução da Secretaria da Educação, n.º 19 de 12-02-2010 (SÃO PAULO, 2010) foi iniciada a Mediação em escolas que apresentavam alto nível de indisciplina e violência entre seus alunos e alunas.

Conforme apresentado na Resolução,

> [...] a ação do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), lançado para a rede de ensino em julho de 2010,

[53] A atual pesquisa que mantém este Programa intitula-se *Mediação, direitos humanos, gênero e cidadania: políticas educacionais, concepções e ações em escolas públicas brasileiras e espanholas [Parte II]*, a qual também conta com o apoio da FAPESP, processo n.º 19/03739-3, e cuja internacionalização que se continua no contexto espanhol é um desdobramento das pesquisas anteriores, inclusive pela de Pós-Doutorado.

> tinha o objetivo de disseminar a cultura de resolução de conflitos por meio do diálogo entre os envolvidos, estreitar relações com os familiares e a comunidade além de ampliar o sistema de parceria com a rede de proteção local nos diversos municípios do Estado (SÃO PAULO, 2010, online).

Neste processo, se os Direitos Humanos fossem a base para as ações, um âmbito da formação para a cidadania estaria sendo vivenciada pelos(as) estudantes na escola. Acrescentamos, ademais, que devido à ação de grupos conservadores religiosos interferindo da política nacional até a municipal, pressionando inclusive as Câmaras Municipais para a implementação do chamado projeto *Escola sem Partido*, que comprovadamente é inconstitucional, além de ações para retirada do gênero e de outros pressupostos da educação em direitos humanos e para a paz das políticas educacionais (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019; BRABO; SILVA; MACIEL, 2020), foi outro fator que motivou-nos a acompanhar este processo nas escolas públicas dando continuidade à pesquisa.

Na Espanha, constatamos um investimento considerável para o desenvolvimento da Mediação nas escolas na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade de gênero sendo, também, realizada em vários outros âmbitos da sociedade. Já no Estado de São Paulo, constatamos a não continuidade de investimento desta proposta que apresentava resultados positivos, pudemos constatar uma situação inversa à realidade da Espanha, com diminuição do número de escolas com Mediação. De aproximadamente trinta e cinco escolas que contavam com a Mediação em Marília e na região, passaram para quatro e, no ano de 2018, em apenas duas escolas de cidades, da Diretoria de Ensino da Região de Marília. Neste momento, esta

função fora atribuída, pela Secretaria Estadual da Educação, à Vice Direção da escola. Atualmente, a Secretaria Estadual de Educação retomou a proposta a ser desenvolvida nas escolas.

Mediação, Direitos Humanos, Gênero e Formação para a Cidadania na Escola

Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos lançou o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH)[54] (BRASIL, 2007; BRASIL, 2013). Em 2012, temos a finalização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DCNEDH) (BRASIL, 2012). Nesses documentos a educação está direcionada para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais do ser humano, pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade, prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais étnicos e linguísticos e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Ressaltamos que esse direcionamento já estava referendado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 e no *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* de 1966 (ALVES, 1997). Sendo assim, o conceito de educação em direitos humanos ao qual nos embasamos, está de acordo com os

[54] Tratou-se de uma primeira versão por meio da Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da portaria nº 98/1993 da SEDH/PR. Em 2006, foi concluído o Plano com sua versão final. Em 2012, foi concluído o processo de discussão através de chamada do Conselho Nacional de Educação, para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

pressupostos da Mediação, que foi criada no Estado de São Paulo, através da Resolução SE 19, de 12/02/2010, Resolução SE-1, de 20/01/2011, Resolução SE nº 18, de 28/03/2011 e Instrução Conjunta CENP/DRHU de 27/01/2011 (SÃO PAULO, 2010; 2011a; 2011b, 2011c) e tem como atribuições, conforme explicitado na chamada pública para o processo de seleção,

> [...] adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Além destas atribuições, o(a) Professor(a) Mediador(a) deve:

> Atuar de forma proativa, preventiva e mediadora, com emprego de práticas colaborativas e restaurativas diante de conflitos do cotidiano escolar. Também é papel do PMEC assessorar a Equipe Escolar quanto as ações pedagógicas transversais relacionadas à cultura de paz e nas ações de articulação da Escola com a Comunidade e os demais órgãos integrantes da Rede de Proteção Social e de Direitos. Visando assegurar os objetivos do Sistema de Proteção Escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Esta proposta, conforme já mencionado, que tem como profissional o denominado Professor Mediador Escolar e Comu-

nitário, foi criado pela Secretaria Estadual de Educação, para desenvolver ações democráticas de resolução de conflitos, baseadas na ideia de educação para a paz e nos pressupostos da Justiça Restaurativa. Neste sentido, direitos humanos e cidadania são pressupostos das ações a serem desenvolvidas na escola através da Mediação. Estes pressupostos estão claros nas palavras de Benevides (2003, p. 309-310), quando afirma que:

> A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas.

Ainda de acordo com a autora, essa educação parte de três pontos essenciais. No primeiro caracteriza tal educação como de natureza permanente, continuada e global. No segundo ponto, volta-se para uma educação para a mudança e no terceiro aspecto refere-se ao cultivo de valores e não apenas à instrução, meramente transmissora de conhecimentos, valores estes diferentes dos apregoados pelas políticas neoliberais.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (BRASIL, 1996, online) reflete o propósito acima mencionado ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional afirmando no seu segundo artigo que a "[...] educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania".

Entretanto, acrescentamos o que afirma Candau (2000), que a educação em direitos humanos está chamada a contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática do nosso país, que infelizmente se depara com uma encruzilhada histórica marcada pela hegemonia de um projeto em que a lógica econômica na perspectiva neoliberal predomina, reforçando a exclusão e restringindo a cidadania plena. Projeto, ademais, que se alia a já mencionada investida de grupos conservadores religiosos atuando para a retirada do gênero dos Planos de Educação em todos os níveis, além da retirada de materiais pedagógicos abordando gênero e cultura africana, incluindo o município de Marília (SP).

Conforme a autora e a literatura apontam, uma educação em direitos humanos tem como ponto central a noção de que o privado está subordinado ao público, o interesse comum da maioria deve se afirmar com o respeito à minoria, que a lei existe para produzir a igualdade entre todos/as e deve também respeitar a diversidade e a liberdade como condições de exercício da cidadania. A educação em direitos humanos tem como objetivo formar cidadãs e cidadãos ativos e participativos empenhados na erradicação das injustiças e na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Neste sentido, vendo esta nova ação como uma possibilidade de inserção dos/as jovens, nossa pesquisa pretendeu responder à questão: Estão as crianças e jovens sendo inseridos no processo de mediação na escola, na perspectiva acima exposta?. Na Espanha pudemos

constatar que sim, em todos os projetos de mediação as crianças e jovens são envolvidos/as, fazem parte de uma Equipe de Mediação.

Numa das escolas estudadas, há formação em Mediação para as(os) estudantes do terceiro ano que desejam, no quarto ano fazer parte da equipe. Outra diferença já encontrada entre os dois países, é que na Espanha, a Mediação foi implementada inicialmente nas escolas a partir do desejo da comunidade escolar e não a partir de políticas de Estado, como no caso do Estado de São Paulo. Outra constatação nas escolas de Valência (Espanha) é que a Mediação é realizada principalmente por mulheres, tanto alunas quanto professoras embora haja participação também de docentes e alunos do gênero masculino. Este dado é similar nas escolas de Marília, são poucos os homens que estão exercendo a Mediação na escola.

Outro questionamento que pretendíamos responder era qual a concepção da comunidade escolar, principalmente da Mediação e estudantes acerca da temática aqui estudada e como esses temas são abordados nos documentos oficiais e no currículo da escola visando apreender o pressuposto de que os conhecimentos e valores transmitidos no dia-a-dia escolar, dependem das concepções que permeiam o imaginário escolar e que devem estar contemplados no Projeto Político-Pedagógico da escola. Sendo trabalhados estes valores e vivenciados no cotidiano escolar, eles irão refletir na construção da identidade dos alunos e das alunas. Consideramos, também, que para a concretização dessa proposta de educação para a paz, na perspectiva dos valores humanos na escola há necessidade de sensibilização e conhecimento da temática por parte das pessoas envolvidas no processo educacional, tanto no que diz respeito aos

direitos humanos e cidadania bem como do processo histórico que levou, na contemporaneidade, a termos as políticas voltadas para a educação nesta temática (BRABO; SILVA; MACIEL, 2020). Isto ficou evidente nas escolas espanholas visto que até um cargo foi criado, o de *Agente de Igualdade*, visando o desenvolvimento de projetos envolvendo alunos(as) e docentes, respondendo à demanda dos movimentos feministas que cobravam da municipalidade ações voltadas à educação para a igualdade de gênero, principalmente pela constatação do aumento da violência contra as mulheres. Não é o caso das escolas brasileiras, algumas delas preocupavam-se com esta formação, contudo, nem todas. Pelo relato de algumas mediadoras, esta ação era até contestada por alguns professores, que achavam que estavam sendo condescendentes com os(as) alunos(as) que cometiam algum ato indesejado. Na visão destes, os procedimentos do passado é que deveriam ser utilizados.

Em Marília (SP), com base em material recolhido durante a coleta de dados, constatamos que, apesar de haver no depoimento dado nas entrevistas (com a Gestão escolar, Coordenação e com as Professoras) apresentarem a consciência da escola como uma das instituições socializadoras responsável pela promoção e desenvolvimento de cidadãs e cidadãos conscientes, críticos, capazes de compreender e atuar na busca da superação das desigualdades sociais e do respeito ao outro, tanto na prática pedagógica quanto nas relações sociais vivenciadas no seu cotidiano, a concretização deste projeto tem sido muito difícil, ao passo que a violência tem sido constatada em um maior número de escolas. Verificamos que parece haver um consenso de que a educação escolar não tem como superar a educação que as crianças recebem da família e na

comunidade onde vivem, há a culpabilização das crianças e das famílias sobre este insucesso, agravados pela indisciplina, violência, "falta de limites", envolvimento com drogas etc., sem considerar os condicionantes da sociedade mais ampla. Estes foram alguns dos motivos para a criação da Mediação no sistema educacional paulista (SÃO PAULO, 2010; 2011a; 2011b; 2011c).

A vivência no cotidiano escolar durante os anos que temos realizado pesquisas nas escolas públicas, revelou tanto a fragilidade da adesão aos ideais da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* quanto, com certa frequência, a presença de visões distorcidas e contraditórias acerca dos valores públicos da educação e dos Direitos Humanos, como por exemplo, a percepção de que o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) contribuía para a "falta de limites" e para a "violência na escola".

As constatações que até o momento ocorreram, nos levam a reconhecer e corroborar com o que Souza (2000) constatou, que uma parte de Diretoras/es, Coordenadoras/es e Professores(as) ainda desconhecem, total ou parcialmente, os direitos proclamados e garantidos na Declaração de 1948, assim como o PNEDH. Sendo assim, encontramos um outro fato que dificulta o desenvolvimento de projetos voltados ao tema na escola, a formação em direitos humanos. Para que mudanças ocorressem nas práticas pedagógicas, o tema deveria ser abordado tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos/as profissionais da educação. Então, indagamos: como alguém que não conhece os seus direitos, que não sabe defendê-los, que não tem conhecimento sobre a luta histórica pelos direitos e não os reconhece como direito de todos e todas, mas

como "direitos de bandidos", poderá ensinar sobre o exercício de algum direito a outra pessoa ou qualquer conteúdo a este respeito de forma reflexiva, crítica e emancipadora? Neste sentido, constatamos que o próprio Estado não proporcionou a formação sobre a temática necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplassem os temas aqui estudados. O MEC ofereceu cursos à distância e alguns em parte presenciais, entretanto, não proporcionou a todos(as) docentes esta formação. No caso de Marília (SP), alguns Professores(as) Mediadores(as) realizaram curso de formação por conta própria para melhor desenvolver seu trabalho, além da formação que as Supervisoras responsáveis pela Mediação ofereciam na Diretoria de Ensino em reuniões periódicas coletivas quando também havia a socialização dos projetos desenvolvidos nas escolas, apontando os problemas que geravam conflito.

No caso das escolas espanholas, a formação ocorre em órgãos específicos de formação de docentes, bem como nos Encontros anuais promovidos pela municipalidade. Com Padilha (2005, p. 169), questionamos:

> [...] como ensinar alguém desacostumado a ser ético a agir socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?.

A educação em direitos humanos também trata de rever o contexto educacional, no qual, ainda hoje, presenciamos práticas de ensino reprodutivistas que não favorecem o desenvolvimento crítico

e reflexivo dos(as) alunos(as), não os(as) valorizando em suas singularidades enquanto seres humanos em algumas escolas.

A educação em direitos humanos propõe repensar a organização escolar para além do currículo, rompendo também com o autoritarismo e a hierarquia verticalizada. Nesse sentido, não só as(os) professoras(es), mas também a Gestão, a Coordenação e a escola como um todo deve construir uma prática pedagógica coerente com o ideário democrático e na perspectiva dos direitos humanos. Assim, devem propiciar às crianças e jovens a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o *outro* e a *outra* como sujeito de direitos, de vivenciar a solidariedade, a igualdade na diferença e a liberdade, ou seja, o clima social da escola contribuirá com a formação de cidadãs e cidadãos participativos na esfera pública, uma vez que esse clima influencia na formação da cidadania das crianças e dos/as jovens. Nesta perspectiva, ressaltamos, a mediação poderia contribuir para este clima e para o envolvimento dos/as alunos e alunas, num processo de exercício de cidadania, de trabalho coletivo em busca de relações humanas respeitosas e colaborativas. A este respeito se lê em Mafra (2003, p. 116) que:

> O elemento central para se identificar o clima social da escola é, segundo Weeler (1966), a predominância de uma subcultura específica, traduzida, nesses estudos como o 'tom emocional' da instituição (clima democrático, autoritário e laissez – faire), engendrado nas relações de autoridade entre os 'agentes de socialização' e os alunos [...]. Ruther (1979), [...] ao reafirmar a importância do clima, da atmosfera ou de um ethos da escola, argumenta que falta às pesquisas investigar como as ações do

> corpo docente, dos 'agentes escolares' ou de outros atores colaboram na criação do tipo de clima escolar.

Reforçando, assinalamos que esta educação, antes de tudo, como nos dizem Carvalho et al. (2005, p. 188), deve ser cultivada e aprendida por meio de todos os atos vivenciados no cotidiano do universo escolar, em todas as matérias, gestos e atitudes, que foi o que constatamos nas escolas espanholas. A informação é necessária, mas somente ela não basta, é necessário práticas sociais que propiciem a construção dessa conduta, pois somente à medida que o(a) educador(a) valorizar essas virtudes (cidadania, direitos humanos, democracia, ética, justiça, solidariedade, por exemplo) poderá transmiti-las aos seus alunos e alunas.

Acreditando que a transformação da sociedade tem uma de suas vias numa educação escolar crítica e participativa ressaltamos que esta concretizar-se-á por meio de uma educação em direitos humanos com uma Gestão, Coordenação e Professores(as) comprometidos(as) social, pedagógico e politicamente com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Ademais, consideramos fundamentais as práticas escolares que contribuam para a constituição de sujeitos capazes de criticar o mundo em que vivem e de agir no sentido da transformação da realidade, ou seja, práticas que favoreçam a formação de atitudes democráticas, fortalecendo nos sujeitos as capacidades de refletir, discutir, buscar informações, participar politicamente e atuar na defesa do bem comum.

Em suma, constatamos que a Mediação está em pleno desenvolvimento nas escolas de Valência, assim como projetos que

dela decorreram na perspectiva da Educação para a Paz e em Direitos Humanos. No caso das escolas brasileiras, um movimento importante constatamos junto à Diretoria Regional de Ensino, de Marília, que em 2018, após a já relatada quase extinção da Mediação nas escolas, proporcionou formação nesta temática aos(às) agentes escolares que no cotidiano têm contato com os(as) estudantes em todos os espaços, podendo contribuir para esta ação na escola, além da equipe de Gestão. A proposta foi atualmente retomada pela Secretaria Estadual de Educação.

Equipes de Mediação no Contexto Valenciano: um contraste com a mediação das escolas brasileiras

Pretendendo conhecer se as crianças e jovens estavam sendo inseridos(as) no processo de Mediação na escola na perspectiva acima exposta, tal como se havia constatado que já ocorria, em etapa anterior da pesquisa realizada em 2016 em Valência, pudemos constatar que novamente que sim, em todos os projetos de Mediação as crianças e jovens estão envolvidos/as, fazem parte de uma *Equipe de Mediação*. Outra constatação nas escolas de Valência (Espanha) é que a mediação é realizada principalmente por mulheres, porém não só por professoras e gestoras, mas também por alunas que integram as esquipes, embora haja participação também de docentes e alunos do gênero masculino. No caso de Marília, também, a participação feminina nestas equipes é majoritária.

Conforme Arista (2016, p. 10), é preciso considerar que há hoje mudanças substanciais estreitamente relacionadas com a atividade familiar e docente, como, por exemplo:

> -Cambio em el escenario de la experiência cotidiana, com la omnipresencia de la televisión, los videofuegos, las redes sociales, etc.
> -Transformación de la família patriarcal, com la disolución progressiva del patriarcado y el paso a uma família nuclear y absolutamente diversificada.

Conforme a autora argumenta, há que se considerar que a família atual tem tomado formas diversas, por vezes com estrutura em crise, deixando de lado com frequência o ser e referente educativo e o estabelecer de um sistema de normas-limites, além do vínculo afetivo e comunicativo, tão necessário para a construção do autoconhecimento dos problemas que na adolescência resultam muito mais difíceis de abordar.

A escola, com conteúdos e métodos revisáveis e uma realidade cada vez mais diversa, continua com objetivos homogeneizantes, com seus currículos ocultos que permanece e uns mecanismos de controle contrários a uma sociedade democrática e a uma sociedade da informação (DÍAZ, AGUADO, 2004, apud ARISTA 2016). Pouco a pouco, tem-se realizado uma ruptura das barreiras que diferenciam o entorno familiar e o escolar.

Todas estas modificações têm provocado mudança nos processos de socialização, de conteúdo e de forma levando a uma demanda de funções que a escola teve que assumir. Ademais, "Los alumnos se sienten mucho más cômodos ante um *chat* com conocidos ó desconocidos, que ante los contenidos de libros de texto que perciben desnudos de atractivo y utilidad." (ARISTA, 2016, p. 10, grifo da autora). Conforme a autora e a literatura a respeito do tema (SILVA, 2013; GOUVÊA NETO, 2017) demonstram, a

desmotivação e o desencontro têm aumentado, alimentados pelo acúmulo de conflitos em escalada permanente fazendo com que cresça a demanda pela Mediação Escolar. Conforme constatou Arista (2016), os alunos e as alunas que voluntariamente procuram a mediação buscando ajuda, é porque realmente desejam resolver seus conflitos chegando a acordos, sem discussões e rupturas. Esta mudança desde atitudes impulsivas que implicam agressões verbais e/ou físicas, tendo atitudes de colaboração, incluindo de compromisso, gera não só sentimentos de bem-estar, mas também de seguridade. As interações, o estilo relacional ganha em qualidade, gerando paulatinamente uma cultura do centro onde o diálogo, o acordo e o compromisso vão convertendo-se em selos de identidade (ARISTA, 2016, p. 12, tradução nossa).

Em uma das escolas estudadas (Instituto I) de Valência, quem iniciou o Programa de Mediação anteriormente foi a professora que agora coordena o trabalho da equipe de Mediação em outra instituição. Neste Instituto, pudemos acompanhar a formação dos(as) estudantes em Mediação, além das reuniões e atividades da equipe de Mediação na escola. Nesta escola pudemos também acompanhar o trabalho de outra professora com os(as) estudantes mediadores(as), num Coletivo Feminista formado por meninos e meninas e o trabalho por ela desenvolvido com a mesma equipe e outros estudantes, num trabalho de formação artística, onde desenvolvia reflexões sobre gênero, na formação baseada na proposta de *Augusto Boal*, do Teatro do Oprimido. Além de participarem ativamente das comemorações do 8 de março, que tomou as ruas do centro da cidade, meninos desenvolveram, naquela semana atividades lúdicas entre os(as) estudantes voltadas à desconstrução

dos estereótipos e para a igualdade de gênero, propondo uma reflexão sobre novas masculinidades. No ano de 2018, a Equipe de Mediação adotou o programa *Hermano/a mayor*, proposto a todas as escolas, no qual alunos e alunas maiores tutelam os alunos e alunas do primeiro ano do curso, que estão iniciando seus estudos naquele nível de ensino. No que refere-se à motivação para atuar na Mediação, a professora responde que o que a motivou foi "La necesidad de aprender a afrontar y solucionar los conflictos de manera pacífica en el ámbito educativo y, secundariamente, en el ámbito personal" (Sujeito X, retirado de transcrição de entrevista).

Referindo-se aos problemas que mais ocorriam na escola que exigiam intervenção da Mediação, a professora respondeu que a maior incidência era de "Amistades rotas, agresiones menores, alumnos aislados" e informou, ainda, que "Hay pocos conflictos para el equipo de mediación y los que hay tienen que ver con amistades deterioradas o rotas. Últimamente se agravan por el uso de las redes sociales en Internet" (Sujeito X, retirado de transcrição de entrevista). Este é um problema atual que constatamos também nas escolas brasileiras. Sobre a pergunta que fizemos, se "¿La mayor ocurrencia de conflictos es de niñas o niños?", ela informou que era similar, tanto por parte dos meninos quanto das meninas.

Demonstrando a distinção das escolas de Valência com relação às da DE de Marília, ela informou que em aproximadamente mais de 100 escolas, dentro e fora da cidade de Valência, havia o desenvolvimento da proposta de Mediação, sendo desenvolvida, em sua maioria por mulheres, embora haja bastante homens atuando como mediadores também, inclusive com relação aos estudantes,

sendo que são a maioria meninas que atuam na Equipe de Mediação. No que diz respeito à importância da Mediação nas escolas, conforme apontam Burrel, Zirbel e Allen (2003), além de outros autores e autoras, a professora assevera que "Es muy importante, por distintos motivos", elencando-os:

> a) Fomenta una convivencia positiva y previene los conflictos, además de afrontarlos cuando las personas afectadas lo solicitan.
> b) Posibilita una mayor implicación del alumnado en la gestión del centro, ayudando a los adultos (profesores, equipo directivo) y aportando mayor efectividad ya que están presentes siempre y pueden supervisar la convivencia en los espacios sin clase. Es un magnífico complemento del sistema de disciplina.
> c) Es un instrumento de calidad humana imprescindible porque altruistamente los mediadores dedican tiempo a escuchar y acompañar a los que necesitan atención y no la reciben por parte del profesorado. Esta acción genera agradecimiento y aumenta la integración del alumnado en un centro que lo cuida y lo considera.
> d) Los que se forman en mediación y la practican acaban tranportandola a su vida familiar, de pareja, de amistades, de vecindad y, en general, a su entorno. Es un bien para la ciudadanía y una semilla de paz.
> e) Es un instrumento que integra la educación emocional y ayuda al crecimiento personal (Sujeito X, retirado de transcrição de entrevista).

Na segunda escola participante da pesquisa (Instituto II), a equipe é composta por duas professoras, sete alunas e cinco alunos, com idade entre 14 a 17 anos. Nesse caso, tivemos a oportunidade de dialogar com toda a equipe, a qual descreveu ter como motivação:

> -Me motive el saber que podia hacer algo.
>
> -Pues no me gustava quedarme quieto y queria ayudar
>
> -La empatia com mis compañeros, y el poder ayudar a mis compañeros más pequeños.
>
> -La oportunidad de ayudar y ofrecer um servicio que haga más fácil el período del Instituto.
>
> -Me há motivado el ayudar a los demás y que mi madre está dentro de la mediación. En la universidad.
>
> -Querer ayudar a las personas
>
> -Ayudar a los que tienen más problemas y no puedan resolverlos solos.
>
> -Ayudar a solucionar los conflictos del centro y mejorar la convivência escolar.
>
> -Ayudar a la gente con sus problemas.
>
> -Ayudar a la gente (Equipe de Mediação do Instituto II, retirado de transcrição de entrevista).

Como se constata, a motivação foi, para estudantes de ambos os gêneros, ajudar às pessoas, ou ajudar a solucionar conflitos e melhorar a convivência escolar. Com a participação na equipe de Mediação, provavelmente, considerando que nos contextos educativos onde ocorrem os processos de socialização, conforme salienta Arista (2016), as alunas e os alunos adquirirão as ferramentas de gestão construtiva de conflitos e mediação que poderão levar a outros contextos, ao familiar, ao das amizades, para estender uma cultura social que sirva de alternativa à rispidez e violência que, de forma destrutiva, formam parte da cotidianeidade de crianças e jovens na atualidade. É através da educação que se pode desbancar, de forma paulatina, mas firme e continuada, a tolerância social com

a violência, os estilos comunicativos agressivos, as relações baseadas no esquema de *dominio-submissão*, conforme expõe Díaz-Aguado (2004, apud ARISTA, 2016) além de e expresso pela Professora Mediadora do Instituto I.

Com o objetivo de conhecer quais os problemas que ocorriam nas relações sociais entre estudantes na escola, fizemos este questionamento perguntando se ocorriam mais entre meninos ou entre as meninas. As respostas foram:

> -Racismo, Xenofobia etc... Ocorrem mais entre los chicos
> -Racismo, Xenofobia etc... Ocorrem mais entre os meninos
> -Intolerancia, racismo, machismo, principalmente no hay respeto. Em ningun aspecto, y sobre todo a estas edades en general. Por eso es muy importante hacer charlas y hablarles de estos temas, la tolerância.
> -Que se burlen de alguien o que se amenace (no lo he visto, pero intuyo que son los mas comunes). Creo que si ocurre, no influye el sexo. Los problemas surgen igual.
> -Normalmente porque alguien és diferente o porque hay ideologias diferentes. -Normalmente suele pasar tanto em chicas como chicos.
> -Son normalmente problemas entre examigos. Por diferencias políticas sociales o raciales.
> -Relaciones amorosas o peleas em redes sociales. Ocurren entre chicas los problemas por relaciones amorosas y entre chicos los de redes sociales.
> -Suelen ser problemas com relaciones amorosas o com algun tipo de discriminación ya veces de conflictos com personalidades que chocam.

> -Yo diria que, los pocos que ocurren, son por los ya conocidos problemas sociales racismo, lgbt fobia... ocurren normalmente entre todos, sin distinción de género.
> -Relaciones amorosas- chicas, chicos- o poder por macho alfa. Redes sociales con ambos sexos (Fragmentos das falas dos estudantes do Instituto II, retirado de transcrição de entrevista).

Para que a escola possa trabalhar os conflitos, como os mencionados acima, deverá ter uma compreensão da estrutura do conflito e seus elementos, do ciclo com o que tende a perpetuar, sua relação com as emoções, com o estilo interpretativo e a comunicação relacional e interna, nos ajudará a gestionar os conflitos de forma mais positiva e eficaz, conforme Cohen (1995) também expõe. De acordo com Arista (2016, p. 132), o tipo de problemas que ocorrem nas aulas de secundária, se dão principalmente, em torno de três temas, fundamentais na adolescência e relacionados entre si, são eles: "El sentimiento de poder. El sentimiento de pertenencia. La construcción de la identidad". Neste processo, ainda conforme a autora, ocorre "La disrupción. El bullying. El ciberacoso [...]". Assim, ensaia-se sentir o poder exercendo sobre o professorado com a perturbação às aulas, ou sobre os pares, com o *bullying* e o *ciberbullying*, conforme constatamos também nas escolas brasileiras.

Na perspectiva de constatar se os(as) estudantes mediadores(as) tivessem sofrido algum destes problemas, perguntamos se haviam sofrido alguma discriminação em toda a vida escolar. A maioria dos(as) estudantes que responderam às questões, afirmaram que haviam sofrido alguma discriminação em sua vida escolar. As respostas foram:

> -Si, por mi físico, era distinta al resto, estaba más gorda que mis compañeros y por mi tono de voz, tengo um tono elevado, y eso les molestaba. No hay respeto ni tolerância.
> -Si, en quinto de primaria. Uma "amiga" que nos llevábamos muy bien y de um dia para outro empezó a no hablarme, intento separarme de mis amigas haciendo como si no estuviera, como si oliera mal.
> -Discriminación no, pero quizas algunos comentários racista si, pero les cerre la boca diciendoselo a los profesores.
> -Si he sufrido, desde los primeros cursos de primaria hasta primero de le ESO, -Y en segundo me cambie a este instituto. No puedo relatarlo, ya que es muy extenso.
> -Lo sufri en primaria. Fue um bullying nuy intenso aún que nunca llegó al nível físico y lo hicieron algunos de mis compañeros actuales de clase.
> -Si, Primaria. Por no jugar al futbol. Por los compañeros.
> -Si, por parte de mis "amigas" (Fragmentos das falas dos estudantes do Instituto II, retirado de transcrição de entrevista).

Se a escola não se intervém educativamente de forma adequada na cultura de grupo que na atualidade domina em demasiados círculos de adolescentes, a lei do mais forte, contribuirá para o perpetuar de padrões de comportamento como o de *ganhar-perder*, que significa ganhar do outro, não importando como.

Com relação à formação para docentes que participam da Mediação na escola, uma das professoras da Equipe do Instituto II esclarece que, além cursos promovidos pelo Centro de formação, inovação e recursos educativos, há também cursos de entidades privadas. Quando questionada sobre a importância ou não da Mediação na escola, a professora afirma que "Si, es interesante manera de solucionar conflictos o desavenencias, además de hacerlo

permite que los implicados trabajen la educación en valores y diferentes habilidades de comunicación". No que se refere à motivação para ser mediadora, a professora ressaltou que "En el día a día dentro del aula en la relación profesor/alumno@, alumn@/alumn@, hay que realizar pequeñas mediaciones y quise saber más del tema para poder hacerlo de la mejor manera posible" (Sujeito Y, retirado de transcrição de entrevista).

Nesta escola faziam parte da Equipe de Mediação o mesmo número de meninas e de meninos. No que se refere aos problemas que mais ocorriam na escola que chegavam à Mediação, a professora informou "Muchos de los problemas que encontramos es el mal uso de las redes sociales, las malas interpretaciones y no hablar las cosas en su debido tempo" (Sujeito Y, retirado de transcrição de entrevista). Como vemos, o mal-uso das redes sociais, constitui-se num sério problema que as escolas não têm conseguido resolver, tanto na Espanha quanto no Brasil, conforme constatamos nas escolas de Marília (SP). Sobre a percepção dela com relação a maior incidência de conflitos serem entre as meninas ou entre os meninos, afirmou que "No destacaría a ninguno en especial, los niños son más impulsivos y actúan mas com la fuerza pero las niñas actúan de manera más reflexiva y competitivas, esto a veces deriva en conflicto" (Sujeito Y, retirado de transcrição de entrevista).

Também nesta escola ocorria formação em Mediação e para a organização da reunião que a equipe de Mediação realizaria junto a famílias de estudantes ingressantes, para apresentação da escola. Constatamos o envolvimento de toda a escola com os projetos que abordam a questão da igualdade de gênero e da diversidade sexual

nas duas escolas envolvendo também as famílias. Quanto a isso, podemos afirmar o que a literatura (SILVA, 2013; GOUVÊA NETO, 2017) revelou, que a participação na Equipe de Mediação proporciona aos(às) estudantes sentirem-se "*sujeitos*" do processo educacional, para além da sala de aula. Há, nas escolas, a preocupação com a formação em direitos humanos e para a igualdade de gênero.

Tanto pela observação junto às equipes de Mediação quanto junto ao trabalho desenvolvido pela professora do Teatro que colabora com o Coletivo Feminista numa das escolas, podemos afirmar que estes projetos têm tido resultados positivos devido à dedicação das docentes e também dos alunos e alunas que compõem o grupo, com apoio da Gestão e da Coordenação. Demonstrando a preocupação que a escola tem com relação aos valores dos direitos humanos, outra atividade pode ser citada. Ademais, o trabalho no que diz respeito à questão das mulheres e de LGBTQIA+s (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais, etc) foi amplamente trabalhado pelas escolas como um todo resultando, dentre outras atividades, em exposição de trabalhos dos(as) estudantes nos corredores das escolas e em atividades artísticas das quais participaram toda a escola e as famílias, o que tem também um efeito pedagógico importante.

No caso das escolas brasileiras, pudemos constatar também que o trabalho de Mediação ocorre pelo esforço das professoras responsáveis e se os temas relacionados às questões das mulheres e de LGBTQIA+, também pela dedicação da equipe escolar, embora não seja de forma permanente e interdisciplinar como ocorre nas escolas

espanholas. A formação ocorre mas não da forma como se dá nas escolas espanholas. Outra questão que é distinta da realidade espanhola diz respeito ao envolvimento dos(as) estudantes na formação em Mediação e para o desenvolvimento dela fazendo parte da Equipe de Mediação. Esta participação ocorre nos projetos idealizados pela Mediação e Gestão da escola, entretanto, não na perspectiva de trabalho coletivo de uma equipe o que faria com que se sentissem sujeitos do processo educacional, além vivenciar a formação cidadã na escola bem como os valores da Democracia, dentre eles o respeito às diferenças, o diálogo democrático como forma de resolução de conflitos e a cultura da paz.

Considerações Finais

Pelo que constatamos até o momento, em Valência, há um investimento considerável para as escolas na perspectiva da igualdade de gênero e respeito aos LGBTQIA+. Constatamos a ação importante de grupos feministas que levaram à proposta de implementação de políticas voltadas aos direitos humanos, à igualdade de gênero e ao respeito aos direitos das pessoas LGBTQIA+.

No que diz respeito à Mediação, enquanto nas escolas públicas espanholas, há investimento e maior número de escolas desenvolvendo-a, no caso das escolas do Estado de São Paulo houve um retraimento do número de Professores(as) Mediadores(as) naquele momento, com a Secretaria da Educação transferindo a ação mediadora para a Vice Direção. Como já pudemos constatar, pela fala de uma das Vice-Diretoras, pelo acúmulo de trabalho no cotidiano escolar, não há como realizar plenamente o trabalho da

Mediação. Isto demonstra o descompasso de políticas que tiveram resultados positivos, mas, em outra gestão, são desvalorizadas ou extintas.

Apesar disso, a formação proporcionada pela Diretoria de Ensino de Marília tanto para gestores(as) quanto para Agentes de apoio em Mediação, é uma ação de alta relevância para o tratamento democrático dos conflitos que ocorrem no cotidiano escolar. Atualmente, a proposta de Mediação foi retomada pela Secretaria Estadual de Educação.

Diante destes descompassos de políticas, há que se considerar o que expõe Jares (2009) e também Alzate (1999) sobre como afrontar os temas da convivência, dos conflitos que ocorrem nas escolas. Para que mudanças sejam conseguidas, necessita-se de que se trabalhe tais temas em sua totalidade, complexidade e de forma contínua. Quando ficamos com medidas simples ou esporádicas, estas produzem escasso êxito e podem levar à sensação de fracasso e angústia. Segundo o autor, para construir escolas *convivenciáveis*, é importante se pensar o processo educativo globalmente, sendo necessário:

> Aprender a conviver com o conflito, Cultivar a dimensão afetiva da Educação e dos Centros Educativos, Construir Infraestrutura de convivência, Fomentar a participação de todos os setores educativos, Apostar por um modelo de direção colegiada e democrática, Organizar os centos desde a intervenção colegiada dos docentes e desde os diferentes âmbitos do currículo, Generalizar o uso de métodos não violentos de resolução de conflitos. O uso da mediação, Exigir um plano integral de formação, Fomentar a Avaliação continua

dos centros educativos e dar esperança (JARES, 2009, p. 146-158).

Nesta perspectiva, num trabalho integrado e tendo como pressupostos os valores da Democracia, dos Direitos Humanos e da Cidadania, desenvolvendo a Mediação escolar baseada na cultura da paz e na resolução pacífica de conflitos, a escola pode contribuir para a formação de pessoas sensíveis a estes valores e que poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Referências

ALVES, J. A. L. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997.

ALZATE, R. Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In: BRANDONI, F. (Org.). **Mediación escolar**: propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 31-55

ARISTA, M. L. S. G. (Org.). **Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos**. Madrid, 2016.

BENEVIDES, M. V. M. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In*: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BRABO, T. S. A. M.; SILVA, M. E. F. da; MACIEL, T. S. Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2020.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Plano nacional de direitos humanos II**. Ministério da Justiça. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013.

BURREL, N. A., ZIRBEL, C. S., ALLEN, M. Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: a meta-analytic review. **Conflict Resolution Quarterly**, v. 21, p. 7-26, 2003.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.

CARVALHO, J. S. et.al. Educação e direitos humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares. *In*: SCHILLING. F. (Org.). **Direitos humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 186-205.

COHEN, R. **Students resolving conflict**: peer mediation in schools. Tucson, Arizona: Goodyear Books, 1995

GOUVÊA NETO, F. **A mediação de conflitos nas escolas**. 2017. Disponível em: https://freitasgouvea.jusbrasil.com.br/artigos/469668509/a-mediacao-de-conflitos-nas-escolas. Acesso em: 10 jun. 2020.

JARES, Xesús R. Los conflitos em las organizaciones educativas. In: GUERRA, Miguel Angel Santos (Org.). **Escuelas para la democracia**: cultura, organización y dirección de instituciones educativas. Madrid: Wolters Kluwer España, 2009. p. 135-161.

MAFRA, L. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa***:* perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 109-136.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. *In*: SCHILLING. F. (Org.). **Direitos humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.

SÃO PAULO [Estado]. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 19, de 12/02/2010**. 2010. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/19_10.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

SÃO PAULO [Estado]. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 19, de 12/02/2010**, **Resolução SE-1, de 20/01/2011**. 2011a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=. Acesso em: 21 jun. 2020.

SÃO PAULO [Estado]. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE nº 18, de 28-03-2011**. 2011b. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2011. Acesso em: 21 jun. 2020.

SÃO PAULO [Estado]. **Instrução Conjunta CENP/DRHU de 27/01/2011**. 2011c. Disponível em: http://www.sindicatoapase.com. br/ler-legislacao/55-instrucao-conjunta-cenp-drhu--de-27-01-2011. Acesso em: 21 jun. 2020.

SILVA, L. A. M. G. (Org.). **Mediação de conflitos**. São Paulo: Atlas, 2013.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; SHIMIZU, A. de M. Avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais contemporâneas: censuras e supressões referentes a gênero e sexualidades em documentos oficiais de educação (1997-2015). **Educação em Debate**, v. 41, n. 80, p. 93-110, 2019.

SOUZA, M. G. A. Direito à educação: entre anúncios, denúncias e violações. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos***:* construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 100-114.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA DIVERSIDADE: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais

Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini[55]

Introdução

O presente texto é fruto de uma pesquisa em andamento de Doutorado em Educação realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

O texto elaborado é uma revisão bibliográfica que tem como objetivo analisar alguns desdobramentos das tensões encontradas no debate sobre o conceito de diversidades em políticas educacionais brasileiras a partir dos conceitos discutidos por Ivor Goodson[56] (1997; 2008) e Tomaz Tadeu da Silva (2009; 2010). As diversidades escolhidas são gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

A importância desses marcadores se dá devido ao entendimento que a construção "[...] da identidade e da subjetividade, descrevendo os processos pelos quais nos tornamos

[55] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: dayenne.psicologia@bol.com.br

[56] Busco escrever o nome completo de todas/os autoras/es na primeira aparição do texto como forma de visibilizar, sobretudo, as autoras que muitas vezes passam como invisíveis, dado que as normas da ABNT recomendam somente o uso do sobrenome. Para Butler (2003, p. 28) em uma "linguagem difusamente masculinista, uma linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o irrepresentável".

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p313-338

sujeitos ao assumir as identidades sexuadas/'generificadas'/ racializadas que são construídas para nós (e, em certa medida, por nós)" ocorrem "[...] no interior das estruturas de poder existentes" (Sara SALIH, 2018, p. 10). Dentre elas as políticas públicas educacionais.

As políticas analisadas são entendidas como políticas curriculares, que para Gimeno Sacristán (2000, p. 109) são uma parte dentro da política educacional que visa "[...] selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo" possibilitando identificar o "[...] poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele" e suas consequentes repercussões na prática educativa, conteúdos e códigos que derivam delas.

Destaco entre essas políticas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9.394 (BRASIL, 1996), a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a resolução do CNE N. 01/2006 (BRASIL, 2006), que contemplam as diversidades aqui estudadas. As fontes foram eleitas como parte do currículo escrito, pois se trata de um "[...] testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares" que desvelam intenções educativas e as possibilidades para sua efetivação (GOODSON, 1997, p. 20).

Importante para esse estudo demarcar que Goodson (1997) define currículo como um artefato social, multifacetado, que é construído para alcançar objetivos específicos, dentro de diferentes arenas e disputas. Essa construção decorre de um processo de fabricação social que é vagaroso, repleto de tensões e paradoxos. Muitas vezes a disciplina escolar é uma das expressões que nos

permitem investigar as estruturas que as compõem, posto que, "[...] encontram-se na intersecção de forças internas e externas" (GOODSON, 2008, p. 28).

O termo diversidade tem aparecido em diferentes contextos e espaços com o intuito de indicar pluralidade. O uso corrente em documentos oficiais, sobretudo, àqueles do campo educacional o entende como jargão e retórica que se repete em diferentes momentos da história das políticas públicas educacionais brasileiras. Adoto o termo de acordo com Windyz Brazão Ferreira (2015, p. 299), como "[...] elemento orientador de práticas pedagógicas de acolhimento e valorização da diferença individual, participativas e inclusivas para todos" com foco em especial nas pessoas e grupos que "[...] ocupam uma posição social que os coloca em risco contínuo de vulnerabilidade e redução das chances de desenvolvimento humano".

Após essa breve introdução, dividi o texto em dois tópicos: *Currículo: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais* e *Políticas educacionais curriculares para a diversidade*, na sequência seguem as *Considerações finais*. No primeiro apresento as definições dos conceitos e perspectivas que me fundamento, no segundo realizo a análise das fontes tomando os conceitos definidos como base e por fim teço minhas ilações, sem pretender chegar a uma verdade fixa e absoluta, na tentativa de contribuir com a produção do saber no campo.

Currículo:
gênero, sexualidade e relações étnico-raciais

O uso da noção de currículo utilizada no presente texto se deve a sua compreensão como artefato social e, como tal, "[...] depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias" (SILVA, 2009, p. 14).

Os estudos de currículo devem questionar a quem se destina o quê, pois o currículo escrito "[...] fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula [...]" (GOODSON, 1997, p. 20). De acordo com Silva (2010), o currículo ganha destaque em reformas educacionais, pois o elegem na busca de uma eficácia econômica, já que ele expressa o "[...] espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político". Através dos currículos que identificamos essas tensões entre diferentes grupos sociais, sobretudo àqueles que se sobressaem em manter sua perspectiva de verdade.

Silva (2010, p. 11) entende que as políticas curriculares "[...] autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros". Entre àquelas/es[57] que estão como legítimas vozes estão as/os intelectuais do campo acadêmico que mantêm seus nichos e grupos de pesquisas e produções para manter seus espaços de disputas. Contudo, Goodson afirma, resgatando Williams (1975), que a educação e a distribuição dos conhecimentos são "[...]

---

[57] Faço a inflexão de gêneros, uma vez que entendo a importância da linguagem para a formação de representações e identidades. Assumo, tal como Jimena Furlani (2007, p. 269), um "modo feminista de escrever", bem como escrevo na primeira pessoa, como forma de resistência a "suposta neutralidade da ciência modernas".

conjuntos de ênfases e omissões" (GOODSON, 1997, p. 23). O autor destaca que é necessário compreender as emergências e persistências históricas de cada disciplina escolar. Essa manutenção ou ruptura advém de limites e interesses de cada tempo.

Para essa compreensão o autor entende que é necessário "[...] examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar, e de analisar as questões da prática e dos processos escolares" (GOODSON, 1997, p. 26). Esses conteúdos e formas precisam ser analisados, visto que são parte fundante dos currículos, e como tal, são elementos centrais no processo de formação de identidade. Como espaço de produção e significação, ele forma identidades "[...] em meios a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder", dessa forma, o currículo "[...] produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas" (SILVA, 2010, p. 27).

Nesse sentido, currículo envolve paixões, contestações, fragmentações, a manutenção ou mudança nas disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos demonstram isso. Para Goodson (1997) o sucesso das disciplinas se deve, em grande parte, às retóricas legítimas que solidificam seus espaços nos currículos. Entre as identidades culturais que são legitimadas estão as que compõem esse trabalho, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

Recorro ao conceito de gênero elaborado por Joan Scott (1995, p. 21) que o compreende como um "[...] elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder". A autora ainda subdivide esse conceito em outros

quatro elementos: “[...] símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas”; “[...] conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades”; “[...] noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais”; “identidade subjetiva” (SCOTT, 1995, p. 22-23).

Contribuindo para esta linha de pensamento busco em Heleieth Safiotti (1992) seu conceito de gênero no qual ela reafirma, tal como Scott (1995), a dimensão relacional desse conceito. Para a autora:

> A construção do gênero pode, pois, ser compreendida como um processo infinito de modelagem-conquista dos seres humanos, que tem lugar na trama de relações sociais entre mulheres, entre homens entre mulheres e homens. [...]. Pensar estes agrupamentos humanos como estruturalmente dados, quando a estrutura consiste apenas numa possibilidade, significa congelá-los, retirando da cena a personagem central da história, ou seja, as relações sociais” (SAFFIOTI, 1992, p. 211).

Gênero, portanto, se trata de um conceito complexo que segundo Judith Butler (2003, p. 12) “[...] exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, com vistas a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre o gênero ou dos estudos sobre as mulheres, e de radicalizar a noção de crítica feminista”. Entre os espaços de construção e formação, estão a escola e seus currículos.

De acordo com Kelly da Silva (2011, p. 13), a escola como instituição social amplifica, por meio do currículo, “[...] sentidos que

definem o que é ser homem ou mulher", reforçando as relações de poder ancoradas nos gêneros. Nesse sentido "[...] é preciso enxergar as identidades produzidas pelo currículo e evidenciar as culturas por ele silenciadas, questionando-se por que o currículo se compromete na constituição de certas políticas de identidades, e não de outras" (SILVA, 2011, p. 13).

A escola, a partir das políticas curriculares, das práticas educativas, das disciplinas em seus conteúdos e formas, dos códigos produzidos nesse contexto é decisiva para compreendermos gênero como construção histórica e social dos corpos nas relações de poder que são estruturadas a partir das diferenças entre eles. Gênero como categoria analítica "[...] deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais" (SAFFIOTI, 1992, 187).

Retomo Silva (2010, p. 29) que entende a política curricular como discurso oficial, que "[...] expressa às visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade", mas também destaca a importância das práticas em sala de aula que contribui para a formação das "[...] identidades sociais que lhes sejam convenientes". Muitas vezes o que encontramos nas políticas curriculares, bem como nas práticas educativas são o que Guacira Lopes Louro (2000, p. 9) classifica como a norma que foi estabelecida historicamente em nossa sociedade, qual seja, o "[...] homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão".

Butler utiliza o termo matriz heterossexual, na qual corpos, gêneros e desejos são culturalmente naturalizadas e caracterizam:

> [...] o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2003, p. 215-216).

Constituída dentro desse padrão, a heterossexualidade nem precisa ser nomeada, já é tomada como pressuposto, e todas/os que não se enquadram são marcadas/os pela diferença, hierarquizados nessa relação de poder supracitada, sejam pelas condutas, pelos discursos, símbolos ou práticas educativas.

Destaco que há uma conexão entre "[...] representação, identidade e poder que adquire importância na chamada política de identidade" e uma vez que tanto identidade como representação são políticas "[...] os diferentes grupos sociais e culturais, definidos por meio de uma variedade de dimensões (classe, raça, sexualidade, gênero, etc.), reivindicam seu direito à representação e à identidade" (SILVA, 2010, p. 48).

Butler reforça essa assertiva posto que "[...] a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos", mas também pode exercer uma "[...] função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres" (BUTLER, 2003, p.12).

Outro conceito que delimitei entre as diversidades e que foi englobado nas políticas que foram contempladas nesse texto é a

noção de sexualidade. Louro (2000, p. 5) entende sexualidade como construção social e política que envolve "rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções" e que são processos "culturais e plurais".

Complementando essa noção, busco em Michel Foucault (2007, p. 244) os dispositivos de sexualidade, que são entendidos como um conjunto de componentes variados que constituem uma rede e estabelecem relações com elementos diversos que abrangem "[...] discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas". As funções desses dispositivos podem muitas vezes servir de justificativa ou para a dissimulação de práticas silenciosas, que agem sem serem percebidas, ou podem ser utilizadas como uma releitura que eleve essa vivência para um novo campo da racionalidade. O que existe no funcionamento desses elementos são possibilidades de "[...] mudanças de posição, modificações de funções" que acabam por cumprir um objetivo existente naquele momento preciso, atendendo a um momento histórico e suas contingências (FOUCAULT, 2008, p. 244).

O último conceito elegido para pensar as diversidades nas políticas públicas educacionais inseridas nos textos curriculares são as relações étnico-raciais. Silva (2009) entende que a identidade étnica e racial depende da relação saber e poder. Para o autor as definições e construções históricas dos termos apontam seu caráter cultural e discursivo e, consequentemente, transitório. De acordo com o autor "[...] as relações de poder são dependentes da definição

de certas identidades como ‘normais’, como hegemônicas” (SILVA, 2010, p. 48).

Importante destacar que as relações de poder que ocorrem ao analisarmos gênero, sexualidade e relações étnico-raciais de acordo com Lebrum (1991) citado por Silva (2011, p. 15) “[...] se explicitam como um meio de se incutir o comportamento das pessoas, não por meio da violência ou força, mas pelo fato de disporem de um capital de confiança tal que o grupo delegue aos detentores do poder a realização dos fins coletivos”.

Destaco que tanto Silva (2010) como outras autoras/es discutem de forma relacional outras categorias identitárias. Para o autor a identidade é construída por diferentes grupos, portanto não é natural, e “[...] existem certas condições ‘sociais’ que fazem com que os grupos se vejam como tendo características em comum: geografia, sexo, ‘raça’, sexualidade, nação” (SILVA, 2010, p. 47).

Deste modo, busco a definição utilizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), a compreensão para os termos raça e etnia. Recorrentemente o termo raça é utilizado para caracterizar aspectos físicos que muitas vezes definem o lugar social do sujeito no contexto brasileiro. Entretanto, seu sentido foi ressignificado pelo Movimento Negro, enfocando seu caráter político de reconhecimento e enaltecimento da cultura africana. Enquanto o termo étnico é empregado para assinalar as relações e tensões ancoradas tanto em aspectos físicos como culturais da origem africana das

demais origens, como as indígenas, europeias e asiáticas (BRASIL, 2004).

Ao considerar o currículo como produtor de identidades, devemos pensar nessa identidade em seu aspecto relacional, histórico e contingente. Quando optei por discutir as permanências e omissões curriculares, a partir dos documentos oficiais, incutidas nas diversidades de gênero, sexuais e étnico-raciais, busco seu significado simbólico e prático como vozes legitimadas para tal (GOODSON, 1997). Esses aspectos foram detalhados no tópico seguinte.

Políticas Educacionais Curriculares para a Diversidade

Partindo dos fundamentos apresentados, início essa análise pensando nos estudos de gênero e suas repercussões atuais nas políticas públicas nacionais, suas inserções e retiradas das discussões curriculares. Ainda que não esteja constituída como disciplina, ou até por isso, os conhecimentos legitimados por intelectuais da área, não conseguem ter sustentação no campo político e econômico, pois "[...] o uso do poder mais eficaz e insidioso é o de prevenir que o conflito surja logo à partida (GOODSON, 1997, p. 29)". Nas disputas para a estabilidade curricular devem ser considerados os assuntos internos e externos que, quando estão em conflito, tornam essa mudança, muitas vezes, gradual ou efêmera.

Assim, destaco a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 2006, na qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Esse documento foi um marco para reformulações curriculares dos cursos de pedagogia de todo país no que tange às diversidades. Entre

seus artigos, destaco o 5°, em que vigora sobre as aptidões que a/o[58] licenciada/o deve ter, em seu décimo inciso no qual dispõe "demonstrar consciência da *diversidade*, *respeitando as diferenças* de natureza ambiental-ecológica, *étnico-racial*, de *gêneros*, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, *escolhas sexuais*, entre outras" (BRASIL, 2006, grifos meus).

De acordo com Goodson (1997, p. 20) "[...] o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem todas as ocasiões, nem todas as salas de aulas, mas *frequentemente*)". A resolução traz um aspecto importante para tentar imprimir o conceito de diversidade como item indispensável na formação das futuras pedagogas/os, contudo, não garante sua presença em sala de aula. Como iniciativa oficial, trata-se de um aporte de destaque que subsidia as políticas curriculares para a discussão de diversidades, mas que não garante seus desdobramentos nas práticas de sala de aula.

Sublinho que no mesmo inciso, encontram-se as três noções elegidas no escopo desse texto, gênero, relações étnico-raciais e "escolhas sexuais[59]". Para a reflexão nos padrões de mudanças, como as sugeridas pela resolução, é necessário ser realizada investigações históricas, pois as disciplinas são "[...] construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida" que cumprem seus

---

[58] Ressalto que na resolução a inflexão do gênero está no masculino e essa é uma importante marca linguística de poder. Stuart Hall (1999) entende que a linguagem é um instrumento que auxilia na propagação normalizada de práticas e condutas.

[59] As discussões relacionadas a orientações sexuais não coincidem com o termo "escolha sexual". Para a maioria dos autores/as não se trata de escolha, mas de uma orientação não voluntária do desejo dirigido à outra pessoa (SÃO PAULO, 2014).

objetivos individuais ou coletivos (GOODSON, 1997, p. 43). Esse apontamento do autor nos faz inferir porque em algumas instituições essas demandas sobre diferentes diversidades passam a se constituir como disciplina e em outras não aparecem nem em seus Projetos Pedagógicos de Curso[60].

Entre esses objetivos o autor destaca a comunidade disciplinar que são "movimento sociais com diferentes objetivos e tradições representada por indivíduos, grupos, segmentos ou facções" (GOODSON, 1997, p. 44). Esses grupos são formados quando se intensificam os conflitos sobre currículo, recursos, recrutamento e formação. Assim, voltando para os estudos de gênero, podemos compreender que as disputas políticas em torno da temática, sobretudo no Brasil, nos governos Lula (2003-2011), favoreceram o debate a partir do "Programa Brasil Sem Homofobia[61]" (2004), geraram repercussões nas comunidades disciplinares e uma vasta publicação de material para a inserção do tema nas escolas, entre elas a criação da resolução em análise.

Na mesma medida, vimos crescer as discussões em outros polos, especialmente no campo jurídico, das reações a essas inserções. No mesmo ano do lançamento do programa, surgiu o movimento

[60] A pesquisadora Silva (2011), ao analisar em sua dissertação de mestrado os currículos dos cursos de Pedagogia de três Universidade Federais de Minas Gerais conclui que "[...] as questões de gênero e sexualidades estão intimamente ligadas ao pessoal e apresenta-las nas discussões curriculares passa pelo interesse e disposição de algum sujeito que se propõe a romper as fronteiras de gênero, de sexualidade, do silêncio, das verdades" (SILVA, 2011, p. 182).

[61] Trata-se de um programa que foi criado como forma de luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença. É o reflexo da consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados. Surgiu de uma articulação bem sucedida entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada e teve como objetivos centrais, a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos.

intitulado Escola Sem Partido[62], de autoria do advogado Miguel Nagib que se coadunou com políticos e forças da sociedade civil organizada para enfrentar e "combater essas discussões".

Essas duas organizações podem ser compreendidas no que Goodson (1997) entende como assuntos internos, uma vez que, dizem respeito às relações de mudanças frente às lutas de poder dentro da comunidade disciplinar. Sendo que os usos de recursos e influências nos casos supracitados eram opostos. Como desdobramentos dessas disputas, entre outros elementos de cunho político-partidário, foram retirados do Plano Nacional de Educação os termos "diversidade sexual e identidade de gênero" e consequentemente dos Planos Estaduais e Municipais[63].

Acerca das relações étnico-raciais como políticas curriculares resgatamos a LDB n° 9.394/96 que entre outras questões apresenta no artigo 26 a inserção do parágrafo "§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, **africana** e européia" (BRASIL, 1996, grifos meus).

Contudo, essa legislação não foi suficiente para garantir a discussão no campo educacional brasileiro e sete anos após sua publicação, foi preciso elaborar uma nova lei para reforçar essa

[62] Para mais informações sobre o movimento vide "A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso" (AÇÃO EDUCATIVA, 2016).
[63] Para mais informações vide "A diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas educacionais" (PELEGRINI; MAIO, 2016).

dimensão. Trata-se da lei nº 10.639/2003[64], que teve como objetivo reafirmar a "demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos" (BRASIL, 2004).

De acordo com Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Pizauro Sanchez (2017, p. 57), essa lei que surge como uma política de ação afirmativa "[...] tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira" e que essa "[...] legislação representa um avanço na democratização do currículo".

Considero, a partir de Goodson (1997), que os conflitos políticos e econômicos do período da elaboração e implementação da LDB (BRASIL, 1996) fizeram com que ocorressem dificuldades nessa transformação e inserção de outros vieses da história que não o eurocêntrico. Essa naturalização está ancorada em uma visão em que se "conserva as marcas da herança colonial" (SILVA, 2009, p. 102). Para Silva (2009, p.104), um currículo crítico "deveria evitar, de todas as formas, uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial".

Entretanto, essas disputas e tensões das relações de desigualdade étnico-racial permanecem e mesmo com a nova lei que insere a história e cultura afro-brasileira e africana como conteúdos obrigatórios, foram encontrados problemas na sua incorporação nos

[64] Destaco quem em 2008, ocorre uma nova atualização na legislação proposta, pela Lei n. 11.645/2008 em que se amplia e traz outras especificações no conteúdo programático, bem como onde ela deve constar, mas não será objeto de análise nesse texto.

currículos, tanto no espaço, como na forma e no conteúdo. Segundo Almeida e Sanchez (2017, p. 59) dentre as dificuldades para a implantação estão a "formação de profissionais de ensino, à disponibilidade e à divulgação de recursos para o ensino, à intolerância religiosa, entre outros".

Para Goodson (1997) esse tipo de dificuldade que pode ser visualizada na política curricular brasileira estaria embasada na compreensão que "o sistema foi construído, desde seus primórdios, para assegurar a estabilidade e para mistificar e dissimular as relações de poder que sustentam todas ações curriculares" (GOODSON, 1997, p.32).

Corroborando essa assertiva, ao buscar as relações étnico-raciais no texto curricular, o que se encontra muitas vezes são discursos que "celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas" (SILVA, 2009, p. 102).

Outro ponto que deve ser destacado são as lacunas, as descontinuidades e a falta de coesão encontradas entre as políticas de governo em detrimento das políticas de Estado (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017). O autor e a autora enfatizam ainda, essas dificuldades no processo de implementação da lei que dizem respeito ao seu conteúdo:

> [...] por estabelecer ideais de igualdade racial e respeito às diferenças, é conflitante com uma realidade social – sobre a qual a escola exerce influência e pela qual é, por sua vez, influenciada – que ainda se estrutura e organiza com base em preconceitos

> raciais e sociais naturalizados (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 74).

Ratificando essa assertiva, Silva (2010, p. 45) entende que o processo de naturalização, se trata do "resultado de convenções, de códigos e de estilos de representação" que são tomados como naturais e que, muitas vezes, pautados em uma perspectiva biologizante, definem e justificam as práticas de desigualdades.

Aníbal Quijano (2014, p. 759, grifos meus) descreve esse processo no qual:

> [...] las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales del poder, quedó formada, de una parte, la idea de que los no-europeos tienen una ***estructura biológica*** no solamente diferente de la de los europeos; sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a ***un nivel 'inferior'***. De otra parte, la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas y que no son, por lo tanto, producto de la historia de las relaciones entre las gentes y de éstas con el resto del universo.

Desta maneira, a escola, como instituição de poder, muitas vezes contribui na manutenção das relações desiguais no que tange também as dimensões étnicas-raciais.

Tal como ocorre nas questões relacionadas à gênero e sexualidade no que diz respeito aos preconceitos misóginos e homofóbicos, "[...] o desinteresse e a resistência dos profissionais de Educação à integração das temáticas raciais na escola são o fator que mais claramente evidencia a presença do racismo institucional" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 74). Mantendo ainda a semelhança entre as temáticas propostas, muitas vezes os espaços só

são criados “a partir de iniciativas pessoais de professores interessados, à persistência de conteúdos discriminatórios nos livros didáticos e à invisibilidade da cultura afrodescendente nas escolas” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 74).

Outra questão que podemos destacar como fatores que desvelam as disputas curriculares são os exames de certificação escolar. Goodson (1997) apresenta um exemplo a partir da análise de currículos da Inglaterra para pensar o contexto estrutural das disciplinas. Ele aponta os exames de certificação escolar como uma possibilidade de análise desses programas, bem como o público específico à qual cada disciplina é destinada. A partir dessa reflexão, resgato como nossas formas de avaliações e certificações valoram saberes que legitimam permanências ou promovem transformações. As diversidades não aparecem nesses exames que validam e hierarquizam os conteúdos que devem ser enfatizados e tomados como disciplinas.

Goodson (1997, p. 46) diz que “os interesses materiais dos professores estão intimamente ligados ao destino de sua disciplina especializada”. Nesse sentido, analisando as graduações, as disciplinas que são tidas como “marginalizadas”, inclusive pelas/os alunas/os por conta do *status* de qual departamento ela advêm. De acordo com Silva (2011), entre essas disciplinas encontram-se àquelas que incluem os discursos sobre as diversidades, sejam elas de gênero, sexuais ou étnico-raciais.

De acordo com Goodson (1997), deve-se observar também para compreensão dos movimentos das disciplinas, a questão burocrática. O autor entende como “missões internas e públicos

externos, além de administrar os sistemas locais e centrais" (GOODSON, 1997, p. 46). Apoiado em Ball ainda sugere que "as estruturas de mudança são negociadas com as instituições, organizações, processos, funções e pessoas da política e administração educacional que estão fora da comunidade disciplinar" (GOODSON, 1997, p. 46).

Usando esse conceito para nossa análise, elenco empresas privadas que têm tido interesses nas políticas curriculares nacionais. Entre elas destaco a recente discussão que ancorou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esteve presente de forma atuante empresas como a Kroton Educacional, Estácio Participações, Instituto Lemman, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social, entre outras (André ANTUNES, 2017). São empresas que detém, juntas, grande parte de seu investimento em instituições de ensino privados, na Educação Básica e Ensino Superior. Coloco em suspeição o interesse dessas empresas, que destinaram verbas para se manterem presentes nesses debates. Para Goodson (1997, p.47), citando Salter e Tapper (1981), a "dinâmica burocrática e econômica não pode assegurar que as políticas adequadas relativas à organização do conhecimento, à certificação e às atitudes e valores inculcados na escola irão servir devidamente a ordem capitalistas".

É necessário ressaltar a relação entre as disciplinas escolares e os processos políticos. Enfatizo apoiada em Goodson que "[...] as ideologias e retóricas dos grupos externos [...] respondem às potencialidades e às limitações [...] e também como características em relação às quais a prática escolar se deve aproximar para obter apoio e legitimação" (GOODSON, 1997, p. 50). Nas diferentes

aproximações exemplificadas nessa exposição, podemos destacar essas retóricas bem sucedidas, nos diferentes momentos históricos, nas mais variadas disciplinas e conhecimentos elegidos e nos diferentes níveis de ensino, pois "[...] uma vez estabelecido, este sistema cria forças poderosas para a estabilidade e para a conservação" (GOODSON, 1997, p.52).

Ante a essa exposição acentuo o caráter relacional, político, histórico e social das diversidades apresentadas, inscritas nas políticas curriculares, em categorias que marcadas pelas diferenças, constituem suas identidades e se mantém, em grande parte, em situação de desigualdade e vulnerabilidade. Atento para as tentativas de resistências encontradas em parte dessas políticas, mas que não conseguiram os avanços desejados.

Considerações Finais

Ao eleger o referencial de Goodson (1997; 2008) e Silva (2009; 2010) para realizar essa análise destaco a importância desses referenciais, respectivamente reconhecidos, internacionalmente e nacionalmente, como estudiosos das teorias curriculares. São teorias bastante significativas que apresentam contribuições para área de currículo e nos ajudam a tecer reflexões sobre a construção social dos currículos, sobretudo a partir das disciplinas escolares. Dentre as características dos autores, enfatizo a importância do resgate histórico para dar subsídios de análise e compreensão dos padrões de estabilidades e mudanças ocorridas em cada tempo e as relações de poder elaboradas e difundidas a partir das construções discursivas das políticas curriculares.

Percebi a partir da análise proposta que as tensões advêm de diferentes lugares e espaços e contribuem para as disputas, entre inserir ou não determinado conteúdo, além de sua forma de inserção ou omissão. No caso de gênero, vimos que se trata de uma noção complexa que envolve relações de poder para manutenção das desigualdades a partir das diferenças entre os sexos biológicos. Várias frentes se opuseram, na macro e micro política, nas discussões para que fossem retiradas dos discursos curriculares oficiais. Foram partilhadas iniciativas de diferentes frentes organizadas da sociedade civil que conseguiram, até o momento, excluir a discussão especializada sobre gênero e sexualidade, de documentos importantes como os Planos Nacional, Estaduais e Municipais, além da Base Nacional Comum Curricular.

Ao resgatar os conflitos históricos que acompanham os termos desde sua inserção nas políticas educacionais, gênero e sexualidade, fica evidente que se trata de um campo que envolve mudanças e estabilidades constituídos ao longo das construções educacionais. Mesmo que a resolução das diretrizes para formação de pedagogas/os se mantenha como parte dessa política curricular e dentro dela contemple esses termos, não foi o suficiente para a sua manutenção nas demais políticas curriculares.

Referente às relações étnico-raciais foram necessárias outras atualizações para que essa política fosse de fato inserida nos textos e programas curriculares, contudo ainda vemos que esse espaço também é de contestação. Tal como as demais políticas de diversidades estudadas muitas vezes depende das vozes, sejam de

pesquisadoras/es, professoras/es, movimentos sociais ou estudantes que as legitimam em cada território pelo qual ela se insere.

Ao resgatar as discussões curriculares para as questões das diversidades, em particular gênero, sexualidade e relação étnico-racial, pude perceber que mesmo se mantendo em alguns textos de forma a desvelar as produções de desigualdades, ainda estão aquém de romper e superar essas vulnerabilidades. Como se trata de diferentes e múltiplos campos de embates, muitas das identidades que estão sendo produzidas a partir desses currículos são dentro dos estereótipos de gênero, com uma visão sexista, heteronormativa e racista. Destaco que as resistências estão postas, como construção discursiva em busca de seu espaço por uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da construção e reelaboração constante de sentidos e significados. Este trabalho se inscreve como parte dessa resistência, tentando desvelar essas elaborações para tentar superá-las.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Pro-posições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017.

ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2017. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br. Acesso em: 20 jan. 2019

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução n. 3 de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: mar, 2004.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF., 15 de mai. 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguier. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez., 2007.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de janeiro: DP& Editora, 1999.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Trad. T. T. da S. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PELEGRINI, D. K. C.; MAIO, E. R. A diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas educacionais. In: MAIO, E. R.; OLIVEIRA, M.; PEIXOTO, R. (Orgs.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade**: diálogos possíveis. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 125-136.

QUIJANO, A. "Raza", "etnia" y "nación" en Mariátegui: cuestiones abiertas. In: **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, H. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.; BRUSHINNI, C. (Orgs.) **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SÃO PAULO [Estado]. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. **Diversidade sexual e cidadania LGBT**. São Paulo: SJDC/SP, 2014.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, K. da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

DIREITOS HUMANOS, RAÇA-ETNIA E GÊNERO EM SALA DE AULA: um projeto nos anos iniciais do Ensino Fundamental[65]

Vanilda Gonçalves de Lima[66]

Introdução

No contexto da sociedade globalizada em que vivemos, são muitos os desafios enfrentados pela instituição escolar, principalmente frente às questões das diversidades humanas, tendo em vista o desenvolvimento de sua função socializadora e transmissora, de modo crítico (SAVIANI, 2009), dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade de uma geração a outra.

A instituição escolar constitui-se como órgão integrante e indissociável de mediação entre o sujeito e a sociedade (COSTAS; FERREIRA, 2011), ou seja, tem por finalidade promover as relações sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais do ser humano, atendendo às necessidades específicas de cada momento histórico. Nesse sentido, nossa realidade sócio-histórica contemporânea apresenta-se de forma cada vez mais complexa, envolvendo aspectos da sociedade que antes não compunham as

[65] A autora agradece ao organizador, Matheus Estevão Ferreira da Silva, pela leitura e sugestões de mudanças no presente texto visando seu aperfeiçoamento.

[66] Professora do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Marília e do Ensino Superior na Faculdade de Marília/ Universidade Brasil, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: vanildaglima@hotmail.com

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p339-358

demandas educacionais como princípio do processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos a história da educação brasileira, podemos perceber que questões de Direitos Humanos, raça-etnia e gênero não eram devidamente contemplados nos cursos de formação de educadores(as) até meados dos anos 2000. Em outras palavras, a demanda trazida por estudos e pesquisas na área de formação de educadores(as) em relação à diversidade humana ainda não era vista como necessária, sequer era adotada (DESLANDES, 2015). Atualmente, esse quadro mudou e, de fato, percebemos a crescente necessidade de a escola ampliar sua visão de mundo e começar a debater essas temáticas da diversidade que, por ora, também são impostas pela dinâmica da nova conjuntura sociopolítica, ética e cultural da qual vivenciamos na sociedade, até mesmo em escala mundial (BRABO, 2012).

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com as instituições escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, necessitam propiciar o processo de formação de educadores(as) para atender tais demandas de nosso tempo, isto é, necessitam contemplar no currículo dos cursos de Pedagogia, e de licenciaturas em geral, disciplinas que favoreçam a formação do(a) educador(a) para desenvolver práticas de ensino e aprendizagem voltadas ao trabalho com os referidos temas em sala de aula, tendo em vista a necessidade, hoje quase unanimemente convencionada pelos principais órgãos de educação, de formação para a diversidade humana.

Diante da complexidade dessas temáticas, nos interrogamos acerca de algumas questões: como o(a) educador(a) dos anos iniciais pode desenvolver um trabalho didático-pedagógico em sala de aula, com a finalidade de garantir o direito de ensino e aprendizagem do(a) educando(a) no contexto da diversidade e dos Direitos Humanos na escola? Como devem ser as práticas metodológicas de ensino e aprendizagem do(a) educador(a) em sala de aula frente às demandas da sociedade contemporânea?

Para responder essas questões, refletiremos neste capítulo sobre o processo histórico de formação de educadores(as) referente ao trabalho com os temas de Direitos Humanos, de raça-etnia e de gênero na escola, bem como apresentaremos os resultados do projeto *Ética e Cidadania: Direitos Humanos na Escola*, desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Marília, São Paulo, que visou a realização de práticas pedagógicas que envolvessem ambas as temáticas para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos acerca da diversidade humana e da igualdade, junto a educandas e educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Direitos Humanos e Diversidade na Formação de Educadores(as): apontamentos históricos e legais

Na sociedade capitalista, ao longo da história, deparamo-nos com demandas sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais que estabelecem princípios no processo de formação educacional, ou seja, em cada momento histórico do desenvolvimento da sociedade temos uma proposta educacional a ser implementada no contexto das práticas pedagógicas, fundamentada

na lógica vigente de organização da sociedade, no caso, capitalista (SILVA, 2016).

A origem da formação de educadores(as) no curso de Pedagogia, a partir dos anos de 1960, fundamentou-se no contexto histórico da *Educação Tecnicista*, com a finalidade de propiciar a formação de educadores técnicos ou especialistas em educação, pois no processo de produção industrial predominava o modelo Taylorista que ditava os princípios da divisão do trabalho, tornando os trabalhadores alienados do processo global de produção. O mesmo modelo de organização do mundo do trabalho foi adotado no processo de formação dos educadores e educadoras, dando origem às habilitações e especializações do trabalho do(a) educador(a) (BRABO 2012).

> A introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia ocorreu no âmbito da concepção da 'pedagogia tecnicista' assumida pelo Estado brasileiro a partir de 1969, tinha o objetivo de garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. Nessa perspectiva, isto só seria conseguido por meio da racionalização do processo que ficou sob o controle dos técnicos *supostamente* mais habilitados. Assim, os(as) professores(as) tornaram-se apenas *executores*, subordinados (as) à organização *racional* dos meios (BRABO, 2012, p. 222, grifos da autora).

O processo de especialização viabilizado pelas habilitações do curso de Pedagogia fragmentava a formação do(a) educador(a), tornando-o(a) *alienado(a)* da totalidade do processo educativo, assim como a divisão do trabalho produtivo disseminou a lógica de divisão das tarefas pedagógicas do(a) educador(a), tornando esse(a)

mesmo(a) profissional um especialista de uma única área do conhecimento e fazer pedagógico, fundamentada nas práticas do que passou a ser conhecido como *Pedagogia tecnicista*.

Como ressalta Silva (2016, p. 198), os princípios da Pedagogia tecnicista fundamentam-se na lógica racional da sociedade capitalista de organização dos meios de produção, tendo em vista a divisão social do trabalho e a maximização da produção industrial, em que "a pedagogia tecnicista se coaduna com a lógica do modelo de competências e habilidades [...] através do método de gerenciamento produtivo-industrial". No âmbito educacional, essa política de organização do trabalho pedagógico não condiz com os princípios da formação em Direitos Humanos, pois fortalece ainda mais a desigualdade social, a fragmentação dos conhecimentos necessários ao fazer pedagógico e, principalmente, a desarticulação política da classe trabalhadora dos(as) educadores(as).

Questões relevantes como essas passaram a fazer parte das pautas de reflexões e debates educacionais promovidos por pensadores progressistas e autores renomados como, por exemplo, Saviani (2009) e Libâneo (1994), erigindo novas necessidades de reformulações dos cursos de formação inicial de educadores(as), ou seja, nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, pois somente assim haveria como propiciar a fundamentação teórico-metodológica necessária à formação integral do(a) educador(a) frente às diversidades das relações histórico-sociais, demandadas pela sociedade atual.

De acordo com Brabo (2012), iniciou-se a partir dos anos de 2007 uma nova reestruturação nos cursos de Pedagogia, explicitando

a preocupação de oferecer ao(à) futuro(a) educador(a) plena formação para atuar em diferentes áreas de trabalho do pedagogo e da pedagoga, defendendo uma nova perspectiva de formação ampla do(a) educador(a) no contexto do processo de democratização da educação, preparando-o(a) para enfrentar e superar os desafios educacionais impostos pela sociedade e no trabalho docente.

Dentre os aspectos relevantes da reestruturação do curso de Pedagogia após 2007, podemos ressaltar que as IES passaram a integrar os programas de formação de educadores(as) e propostas de trabalho pedagógico mais amplas, de forma a capacitá-lo(a) para atuar nas áreas da Gestão Escolar, Educação Infantil e Educação Especial a partir dos documentos elaborados na década anterior, sendo alguns deles referentes às questões de Direitos Humanos, étnico-raciais e gênero, e, portanto, preparando o(a) futuro(a) educador(a) para desenvolver trabalhos acerca dessas temáticas no contexto da sala de aula, com educandos(as) de diferentes níveis da Educação Básica.

Experiências como esta passaram a ser desenvolvidas também pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, tais como por meio da realização de Projetos de Pesquisa e de Extensão vinculados ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), com a finalidade de investigar e analisar a realidade educacional, bem como orientar o trabalho de intervenção pedagógica dos Direitos Humanos, gênero e outros temas na escola.

Promovidos pelas Instituições de Ensino Superior, inclusive pela FFC-UNESP-Marília, os Projetos de Pesquisa e Extensão sobre

direitos humanos e temas da diversidade, desenvolvidos junto à comunidade e em instituições escolares, tem por finalidade atender as disposições legais estabelecidas na legislação da área como, por exemplo, pelo *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) (BRASIL, 2007), publicado em 2006, e as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDH) (BRASIL, 2012), assim como também atender as demandas sociais, disseminar à comunidade escolar a importância de tratar em sala de aula as questões a respeito da diversidade e garantir a formação continuada dos(as) educadores(a) em pleno exercício de suas funções educativas, o que também é previsto pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (BRASIL, 2006).

A preocupação com a formação do(a) educador(a) em Direitos Humanos pode ser então observada nesses vários documentos nacionais de educação. Conforme explicita Brabo (2012), um dos objetivos da inserção da temática dos Direitos Humanos nas diferentes modalidades da Educação Básica, tal como por meio da promulgação dessa legislação, consiste em "[...] promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana [...]" (BRASIL, 2009, p. 29 apud BRABO, 2012, p. 226).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), bem como o PNEDH e as DNEDH (BRASIL, 2007; 2012) também trazem consigo a discussão da temática da questão de gênero como tema a

ser discutido no âmbito da formação inicial e continuada de educadores(as) frente à demanda da nova organização estrutural da sociedade atual.

A respeito da formação de educadores(as) em Direitos Humanos, relações étnico-raciais e gênero, também podemos ressaltar os princípios gerais da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* LDB (BRASIL, 1996) que estabelecem como direito de todo cidadão e cidadã a educação gratuita e de qualidade, explicitando indícios do processo de democratização da educação. Os *Parâmetros Curricu-lares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1997) também apresentam em seu texto os pressupostos o reconhecimento dos valores humanos, tendo como objetivo explícito à formação para o exercício da cidadania, bem como evidencia a questão de gênero para a educação (BRABO, 2012; BRABO; SILVA; MACIEL, 2020).

Ademais, o eixo de *Ética e Cidadania*, proposto nos PCNs (BRASIL, 1997), estabelece o trabalho pedagógico com os princípios de formação humana, fundamentado nas questões de ética, direitos e deveres do cidadão e da cidadã, convivência em sociedade de forma harmoniosa, respeito, tolerância e solidariedade como o outro. Nesse eixo, pode-se desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas de conhecimento. Assim, podemos utilizar de diferentes estratégias de acordo com os conteúdos e objetivos estabelecidos.

O trabalho com a questão de gênero na escola proposto pelos documentos oficiais, da mesma forma que com os Direitos Humanos, é essencial na formação da mentalidade não

discriminatória e preconceituosa em relação à mulher, negros(as) e à diversidade sexual e de gênero, LGBTQIA+s (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais, etc.), valorizando essas pessoas como *sujeitos de direitos* diante do desenvolvimento histórico da sociedade.

A questão da violência doméstica também é um aspecto a ser considerado no contexto das discussões que abrangem a questão do gênero, pois atualmente acompanhamos crescentes índices de violência contra a mulher (CARVALHO, 2015; MACEDO, 2015), exploração sexual de meninas menores de idade, estupros, entre outros casos. Assim, o trabalho com o gênero na escola deve contribuir para ampliar os horizontes dos(as) educadores(as) para além da classificação de cores, *azul* para meninos e *rosa* para meninas, pois requer dos educadores(as) um posicionamento político de defesa dos Direitos Humanos de homens e mulheres como seres humanos e diminuição das desigualdades socioculturais. A questão étnico-racial também constitui outro tema a ser trabalhado no contexto da formação inicial e continuada dos educadores(as).

O trabalho com Direitos Humanos, raça-etnia e gênero na Educação Básica e Superior ainda constitui-se como uma prática muito recente na história da educação brasileira, pois ainda necessita de muitos estudos e desenvolvimento de pesquisas e, principalmente, de projeto de extensão mantido por meio de parcerias estabelecidas entre universidade e unidade escolar, bem como de investimentos em políticas públicas de proteção aos direitos das mulheres, negros(as) e LGBTQIA+s.

No entanto, dado o quadro histórico anterior, em que sequer esses temas eram cogitados no meio educacional, já avançamos consideravelmente em relação às políticas públicas de Educação em Direitos Humanos, raça-etnia e gênero na escola (BRABO; SILVA; MACIEL, 2020), além de que cada ação de intervenção promovida com educandos(as) já possui valor e significado diante da formação de seres humanos mais tolerantes e solidários. O trabalho com esses temas na escola propicia a formação de crianças e jovens para enfrentar e melhor lidar com diferentes questões que envolvem as relações humanas, como o respeito ao próximo, a tolerância às diferenças, o preconceito, a discriminação, etc.

Assim sendo, apresentaremos resultados de uma experiência de trabalho interdisciplinar desenvolvido com uma turma de educandos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Marília, com a finalidade de trabalhar os direitos humanos e questões étnico-raciais e de gênero em sala de aula.

Atividade de Leitura e os Direitos Humanos, Questões Étnico-Raciais e de Gênero em Sala de Aula

Como integrante do NUDHUC, com sede na FFC/UNESP, e educadora da Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental, tenho participado de reuniões, debates, estudos e eventos acerca dos Direitos Humanos e os supracitados temas da diversidade. Devido à minha formação inicial ser em Ciências Sociais, temas como esses me chamam muito a atenção e acredito ser necessário levá-los para sala de aula e debatê-los com as crianças

e seus responsáveis, bem como trata-los em cursos de formação continuada para que mais docentes da comunidade escolar possam se inteirar a respeito deles e, assim, abordá-los em suas respectivas turmas.

Há alguns anos venho desenvolvendo um projeto de ensino e aprendizagem voltado às discussões referentes à temática dos Direitos Humanos, gênero e cidadania na escola, especificamente no contexto das práticas pedagógicas em sala de aula. A unidade escolar em que atuo como educadora também assume esse compromisso e todos os educadores e educadoras desenvolvem ações educativas com a finalidade de promover o processo de formação humana dos educandos, seguindo os referenciais sobre Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007; 2012).

Nesse contexto, sentimos a necessidade de ampliar o desenvolvimento desse projeto incluindo a questão étnico-racional e aprofundando na questão de gênero em sala de aula tendo em vista a constatação de que há, ainda, certa diferenciação de gênero entre menina e meninos por parte da própria instituição escolar e educadores(as), resquícios que herdamos da cultura da escola tradicional, classista e discriminatória, incoerente com a diversidade humana que compõe a sociedade contemporânea (DESLANDES, 2015).

Esse projeto, intitulado *Ética e Cidadania: Direitos Humanos na Escola*, foi desenvolvido junto à FFC/UNESP e vincula-se à minha tese de Doutorado *Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental* (LIMA, 2019), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa mesma

instituição, embora esse projeto continue mesmo após a conclusão do doutoramento. A partir dele, refletimos acerca da especificidade dos educandos e educandas, sendo crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em processo de apropriação das capacidades de leitura e escrita, e pensamos em uma estratégia que envolvesse tanto a questão de gênero quanto promovesse o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da língua materna. Para este texto, interessa-nos apenas os resultados sobre os temas de direitos humanos, raça-etnia e gênero.

Desse modo, quanto aos temas, desenvolvemos uma atividade de leitura denominada de *Amiga Leitora*. Essa atividade consistia na prática de leitura com a família, sendo que cada criança das turmas participantes levava para casa seu livro de literatura preferido e uma boneca de pano negra, representando a raça afro-brasileira. Criamos com os(as) educandos(as) uma fantasia de que a boneca *Amiga Leitora* gostava muito de ler livros, conhecer novas histórias e não dormia sem a realização dessa atividade.

Assim, cada criança passaria uma tarde com ela e, à noite, leria o livro para ela dormir. Motivamos bastante a participação das crianças de forma a envolvê-las na temática do projeto de leitura. Todos os educandos ficaram envolvidos e simpatizaram com a Amiga Leitora, querendo levá-la para casa no mesmo dia em que apresentamos a ideia de realização da atividade do projeto.

Para iniciar o desenvolvimento dessa atividade, primeiramente realizei uma breve reunião com os pais e responsáveis para apresentar o projeto, explicar os objetivos e prepara-los para receber a *Amiga Leitora* em casa, pois, como ainda os(a)

educandos(as) não dominavam a habilidade de leitura e escrita de forma autônoma, quem desenvolveria essa atividade seriam os pais e responsáveis. Junto com o livro e a boneca, também levavam para casa um caderno de registro para os pais e responsáveis registrarem por escrito como foi a visita da *Amiga Leitora* em sua casa, propiciando a prática social da escrita de forma real e significativa para a criança (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2018).

A reunião com pais e responsáveis teve por finalidade conscientizá-los da necessidade do trabalho com as questões de Direitos Humanos, relações étnico-raciais e de gênero em sala de aula. Assim sendo, os pais e responsáveis aceitaram e aprovaram a proposta de trabalho em parceria com a educadora, apoiando a iniciativa e estimulando a realização de atividades de leitura com a família. Com a aprovação e colaboração dos pais nas tomadas de decisões das questões pedagógicas, passamos a organizar a visita da *Amiga Leitora* nas casas dos educandos e educandas.

A organização para a realização do projeto de leitura, decidida junto aos(às) educandos(as), foi seguir a ordem do alfabeto, ou seja, a partir da letra inicial do nome da criança decidimos quem seria o(a) primeiro(a) a participar da atividade. Sendo assim, cada dia uma criança levava a *Amiga Leitora* para casa acompanhada de seu livro de literatura escolhido por ela, bem como com o Caderno de Registro para os pais e responsáveis fazerem as devidas anotações.

O desenvolvimento do projeto de leitura com a *Amiga Leitora* desenvolveu-se de forma significativa para todos os educandos e educandas, ou seja, desmistificou a discriminação entre a turma da cultura de gênero *brinquedo de menina* e *brinquedo de*

menino (SILVA; BRABO, 2016), uma vez que o brinquedo que levavam para casa é culturalmente convencionado como pertencente ao universo feminino. A respeito disso, Moreno (2003, p. 32 apud SILVA; BRABO, 2016, p. 133), ressalta que nessa generificação de brinquedos infantis, as meninas têm:

> [...] 'liberdade para ser cozinheiras, cabelereiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, bandidos, policiais, [...] tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva'. Os papéis são aprendidos e condicionados desde a infância, como se as crianças estives-sem preparando-se para um destino já determinado, num futuro próximo. Tanto na escola quanto no ambiente familiar.

Os meninos e meninas viam a *"Amiga Leitora"* como uma verdadeira amiga, despertando sentimentos de amor, carinho, amizade, cuidados e respeito. Os meninos da turma estabeleceram uma relação forte de amizade e respeito com a boneca, pois queriam, o tempo todo, pegar, abraçar, brincar com ela e levá-la para casa. Os pais e responsáveis relatavam experiências positivas realizadas com a prática de leitora tendo como princípio motivador a *Amiga Leitora*, pois as próprias crianças não deixavam de solicitar a leitura do livro para a boneca.

A partir desse trabalho percebemos mudanças significativas tanto no comportamento das crianças quanto no comportamento e atitude dos pais e responsáveis com relação às construções sociais e culturais em torno dos gêneros feminino (menina) e masculino (menino) e, principalmente, a respeito da questão étnico-racial, pois

algumas crianças da turma são afro-brasileiras e se identificaram com a *Amiga Leitora*, aumentando sua autoestima pessoal a partir da valorização da raça-etnia negra em sala de aula.

Os pais e responsáveis gostaram tanto da realização desse trabalho que solicitaram a continuidade para o próximo ano, pois constaram o desenvolvimento humano de seus(as) filhos(as), principalmente quanto ao respeito ao próximo, valorização da representação da mulher na sociedade e a diversidade existente na sociedade, sendo primordial a reflexão na escola. O projeto, e respectiva atividade, continua ocorrendo até hoje, mesmo após a conclusão da pesquisa de Doutorado (LIMA, 2019).

O trabalho com os pais e responsáveis acerca dessa temática foi possível durante as presenças nas reuniões de Pais e Mestres realizadas ao longo do ano letivo, pois a cada encontro avaliávamos o desenvolvimento o projeto e refletíamos sobre a importância na formação do ser humano não preconceituoso, fraterno, tolerante e humano.

De acordo com os relatos dos pais e responsáveis, a realização do trajeto de leitura com a *Amiga Leitora* contribuiu para o desenvolvimento integral de seus(as) filhos(as), bem como fortaleceu as relações humanas estabelecidas no contexto familiar, pois a partir do compromisso assumido com a educadora de acompanhar a criança e colaborar na realização do projeto, sentiam-se na responsabilidade de melhor se organizar para dar atenção aos filhos(as), contribuindo assim para o processo de interação familiar tão necessário na formação psicossocial do ser humano.

Considerações Finais

Ao assumirmos compromisso com a proposta de educação crítica e progressista (LIBÂNEO, 1994), consideramos a educação como princípio de transformação social, política, cultural, econômica e humana. O trabalho com a questão de Direitos Humanos, raça-etnia e gênero na escola torna-se de fundamental importância no contexto da formação integral do educando como sujeito histórico e social.

A educação progressista visa a formação multidimensional do sujeito do processo de ensino e aprendizagem, desvinculando-se da ideologia da educação tradicional, tecnicista e reprodutivista da sociedade capitalista. Nesse sentido, compreendemos e defendemos a necessidade de formação integral das crianças como sujeitos ativos do processo educativo, capazes de refletir, analisar e desenvolver a consciência crítica e apreender a conviver de forma pacífica e harmoniosa com a sociedade.

A educação deve abordar os Direitos Humanos e questões étnico-raciais e de gênero, bem como cidadania e dentre outras, de modo efetivo nas práticas educacionais e nas diferentes áreas de conhecimento histórico-cultural. Desse modo, o trabalho pedagógico com esses temas na sala de aula foi possível por meio da criação de novas necessidades de estudos aos(às) educandos(as) pela educadora, envolvendo outras áreas de conhecimento como, por exemplo, a Língua Portuguesa que propiciou o desenvolvimento da fantasia e encantamento da criança por via da literatura infantil.

Os depoimentos dos pais e responsáveis evidenciaram a importância do trabalho com os Direitos Humanos e gênero em sala

de aula, bem como explorando a questão étnico-racial tão presente em nosso cotidiano, que nos envolve nas relações socioculturais em sociedade. O(A) educador(a) comprometido com a educação de qualidade visa o trabalho pedagógico a partir do envolvimento de todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, procura envolver os pais e responsáveis nas tomadas de decisões coletivas e estabelece parcerias de trabalho junto à comunidade escolar.

Os resultados atingidos com a realização do projeto foram positivos e satisfatórios para todos os sujeitos envolvidos, ou seja, entre educandos(as), pais e responsáveis, comunidade escolar e educadora. Para a comunidade escolar, ressaltamos o aspecto de envolvimento e apoio de outros educandos(as) e educadores(as), tendo-o como exemplo de trabalho a ser desenvolvido em suas salas de aula. Resultados significativos uma vez que o projeto propiciou novos interesses e reflexões junto à comunidade escolar, criando necessidade de também desenvolver temáticas acerca de outros temas que envolvem os Direitos Humanos, a diversidade humana e a cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: SEF, 1997.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec. gov.br/. Acesso: 24 abr. 2020.

BRASIL, Comitê Nacional de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRABO, T. S. A. M. Políticas de formação de educadores e educadoras: Direitos Humanos e Gênero. In: BRABO, T. S. A. M; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. (Orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRABO, T. S. A. M.; SILVA, M. E. F. da; MACIEL, T. S. Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2020.

CARVALHO, M. E. P. de. Relações de gênero e violências na escola: da compreensão à superação. BRABO, T. S. A. M. In: **Mulheres, gênero e violência** (Org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 225-246.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, 2011.

DESLANDES, K. **Formação de professores e direitos humanos**: construindo escolas promotoras de igualdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Ed. Ática 1994.

LIMA, V. G. de. **Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2019.

MACEDO, E. Violência e violências sobre as mulheres: auscultando lugares para uma democracia "outra" mais autêntica. *In*: BRABO, T. S. A. M. **Mulheres, gênero e violência** (Org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 15-36.

OLIVEIRA, C. P. A. de; RIBEIRO, R. M. A prática social da escrita: uma perspectiva de letramento. **Revista Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros, v. 11, n. 12, p. 68-82, jan./jun., 2018.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez., 2016.

SILVA, A. V. M. da. Pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez., 2016.

Gênero e Diversidade no Contexto Escolar: experiências a partir da formação continuada

Wagner Antonio Junior[67]
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo[68]

Um Início de Conversa...

A sociedade atual vive um momento de profundas mudanças em valores e, neste sentido, é urgente refletir sobre o papel da escola no processo de formação humana. Mesmo com avanços consideráveis, ainda existe um descompasso nas relações entre homens e mulheres, entre as diferentes etnias e culturas. Ou seja, a diversidade, que é inerente ao homem, ainda é vista com um tabu.

Ao chegarem à escola, os alunos já percorreram uma trajetória social que traz impregnadas representações de valores e culturas permeadas pelo preconceito herdado de seu contexto familiar. Soma-se a isso o modelo de escola com um "discurso" inclusivo, democrático e progressista, porém com práticas que reafirmam todas as formas de preconceito.

[67] Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: wag.antonio@gmail.com
[68] Professora Associada junto ao Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DPSE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: tamb@terra.com.br

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p359-378

Importante considerar a escola como fonte transformadora do futuro e promotora de práticas de igualdade, respeito e democracia para além do discurso cristalizado. É por meio dela que o homem tem a oportunidade de constituir-se como ser humano. No entanto, as lutas no combate às desigualdades são históricas e cada vez mais desafiadoras no contexto de uma sociedade marcada pela cultura hegemônica do preconceito que produz espaços marginais que decorrem de uma dialética de exclusão/inclusão (SAWAIA, 1999).

> A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 1999, p. 9).

Os processos de exclusão ultrapassam fronteiras físicas e estão diretamente ligados às formas de desigualdade e discriminação, sendo papel da escola combater todas as facetas do preconceito.

O Combate ao Preconceito e a Necessidade da Formação

Este ensaio tem como principal objetivo relatar as experiências de um curso de formação intitulado *Gênero e Diversidade no Contexto Escolar*, realizado nos anos de 2013 e 2015, em seis edições por meio da Formação Continuada, ação

desenvolvida pelo Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE) da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Bauru, Estado de São Paulo.

A ação teve como principal objetivo apresentar aos participantes os temas diversidade, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, visando provê-los com conhecimentos para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva, à luz das políticas públicas de inclusão e se posicionarem contra toda forma de discriminação no ambiente escolar. Esta formação foi oferecida na modalidade de ensino à distância, com conteúdos virtuais e atividades assíncronas e contou com a participação de docentes, gestores e servidores de apoio das escolas municipais de Bauru/SP.

Por meio das discussões em fóruns virtuais, foi possível socializar as vivências dos participantes, ao mesmo tempo em que tiveram contato com o conteúdo curricular que abordou os aspectos sócio-histórico-culturais e conceituais de gênero e sexualidade, cidadania e direitos humanos. Deste modo, buscou-se contribuir para a formação dos participantes nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada ao currículo e em uma concepção histórico-cultural de aprendizagem valorizando a pluralidade no ambiente escolar.

Direitos Humanos e Políticas Públicas: uma breve trajetória do contexto macro ao micro

A luta pela garantia de direitos das pessoas que se identificam com determinados padrões sociais, marcadas pela diversidade de

gênero, sexualidade e de relações étnico-raciais tem se materializado no mundo como movimento histórico, por meio do fortalecimento de ações que objetivam a promoção da igualdade, do papel social e da identidade de gênero, do respeito à orientação sexual, à diversidade étnico-racial e o enfrentamento de condutas e práticas preconceituosas, sexistas e racistas.

O grande marco na história de lutas por direitos veio com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborada como uma norma comum a ser alcançada por todas as nações. Ao afirmar que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

Entretanto, algumas categorias historicamente fragilizadas, como os LGBT, necessitam de ações para afirmação de seus direitos. Neste sentido, um avanço significativo veio em 2006 com a publicação dos Princípios de Yogyakarta [69] . Encaminhados à Organização das Nações Unidas, esses princípios tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero. Eles não garantem a efetivação de quaisquer direitos nas comunidades políticas específicas, porém subsidiam jurisprudências, identificam relações identitárias baseadas nas hierarquias sexuais e elaboram

[69] Os Princípios de Yogyakarta tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero. Os Princípios afirmam a obrigação primária dos Estados de implementarem os direitos humanos. Cada princípio é acompanhado de detalhadas recomendações aos Estados. No entanto, os especialistas também enfatizam que muitos outros atores têm responsabilidades na promoção e proteção dos direitos humanos. São feitas recomendações adicionais a esses outros atores, que incluem o sistema de direitos humanos das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos, mídia, organizações não-governamentais e financiadores. (CORRÊA; MUNTARBHORN, 2006, p.7)

novas lógicas do empoderamento de identidades sexuais, afirmando a obrigação primária dos Estados na implementação dos direitos humanos.

No contexto brasileiro, essas políticas públicas emergiram do processo de redemocratização da sociedade brasileira iniciado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e vem se consolidando pela permanente luta política dos movimentos sociais, especialmente o movimento feminista e o movimento LGBT. Dentre tais ações, destacam-se as seguintes:

- *Programa Brasil sem Homofobia (2004*): o principal objetivo do programa é buscar o reconhecimento e a reparação da cidadania da população LGBT, compreendendo como uma parcela relevante da sociedade brasileira que possui menos direitos em razão do preconceito e da discriminação à orientação sexual e identidade de gênero, além de raça, etnia, gênero, idade, deficiência física, credo religioso ou opinião política.
- *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005)*: conjunto de metas e ações com objetivo de enfrentar as desigualdades entre mulheres e homens no Brasil, reconhecendo o papel decisivo do Estado por meio de políticas públicas no combate às desigualdades. Sua elaboração se deu por debates e propostas durante a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2005, com a participação direta de aproximadamente 120 mil mulheres.

- *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)*: elaborado a partir de uma política de governo e agindo em consonância com os segmentos da sociedade, tem como meta consolidar os princípios da democracia, da cidadania, da justiça social. Sua primeira versão foi publicada em 2003, sendo reformulado em uma nova edição lançada em 2006, em parceria com a UNESCO.
- *Programa Nacional de Direitos Humanos* (2009): documento norteador que visa a ampliação da promoção dos Direitos Humanos no Brasil. É composto por eixos que tratam de direitos universais como saúde, educação, desenvolvimento social, agricultura, meio ambiente, segurança pública, acesso à justiça e à informação, além de outros temas de responsabilidade do Estado.
- *Plano Nacional de Educação (2014)*: instituído pela Lei nº 13.005/2014, esse documento abarca o decênio 2014/2024, definindo 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira. A lei estabeleceu 20 metas a serem cumpridas durante sua vigência e reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Todas essas leis constituíram-se marcos na luta contra o preconceito e a discriminação, abrindo o caminho para que outras ações fossem implementadas, conforme também ressaltam Brabo, Silva e Maciel (2020).

No município de Bauru, as políticas tem encontrado amparo legal, como a instituição da Semana do Combate ao Preconceito e à Discriminação (Lei nº 5.972/2010), a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* nas escolas (Lei nº 5.994/2010), a inclusão e uso do nome social de transexuais e travestis nos registros municipais relativos a serviços públicos prestados pela Administração Direta e Indireta (Lei nº 6.525/2014) e a criação do Cadastro Municipal e a carteira de Nome Social para Travestis e Transexuais no Município de Bauru (Lei nº 13.475/2017).

Embora essas políticas públicas visem à garantia de direitos, percebem-se efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais demonstram um progressivo respeito pela diversidade sexual; por outro lado, grupos conservadores acirram seus ataques, realizando desde campanhas de exaltação dos valores tradicionais da família até manifestações de máxima hostilidade, preconceito e violência. Deste modo, a homofobia é encarada como prática social, cultural e econômica, para além do contexto individual e, sendo assim, pode ela se configurar com uma forma de "policiamento da sexualidade" (BORRILLO, 2009, p. 90) ao coibir qualquer comportamento que ultrapasse as fronteiras dos sexos.

De acordo com o 16º Princípio de Yogyakarta (2006) a educação deve ser assegurada como direito, sem discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero, porém a população LGBT ainda é invisível no ambiente escolar, nos currículos, nos livros didáticos e nas discussões sobre direitos humanos na escola (JUNQUEIRA, 2009).

No contexto escolar, práticas que legitimem as identidades de gênero constituem uma estratégia fundamental para democratização do acesso público e do acolhimento social.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação deverá ser "[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais" (DECLARAÇÃO, 1948, p.14). Portanto, cabem à escola fortalecer políticas e práticas para a democratização, a inclusão social e o fortalecimento dos direitos humanos. Este mesmo princípio encontra-se implícito na Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Diante do anseio de construir uma sociedade mais justa do ponto de vista ético e humanista, culturalmente plural, politicamente democrática e livre de preconceito e discriminação, é fundamental identificar as dificuldades existentes e promover seu enfrentamento para que os direitos humanos sejam garantidos.

Gênero e Diversidade Abordados em Formação

Os temas relativos à diversidade, bem como sua abordagem no ambiente escolar, incomodam os setores mais conservadores da sociedade. Em 2012, o Plano Municipal de Educação de Bauru foi aprovado sob grande pressão desses setores, que repudiaram o fato do tema constar em textos de fundamentação teórica e nos objetivos e diretrizes do plano. Desde então, as discussões públicas sobre o PME tem sido palco de discussões acirradas, tendo de um lado os grupos sociais (LGBT, negros etc.) defendendo a abordagem dos

temas, por compreenderem a importância da inclusão no currículo escolar e, de outro, religiosos, conservadores e instituições com propostas que vão de retirar ao texto todas as palavras “gênero” (mesmo que estejam em outro contexto, como “gênero textual”) até invalidar o PME em sua totalidade. No entanto, excluir o tema das discussões e do currículo escolar não apaga os casos de homofobia e racismo na sociedade.

Neste sentido, o curso *Gênero e Diversidade no Contexto Escolar* foi elaborado a partir da necessidade de abordagem de temas relacionados à diversidade. Tais temáticas são contempladas de modo abrangente no Plano Municipal de Educação de Bauru[70] e no Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru[71], de modo transversal. Assim, a formação teve como principal objetivo instrumentalizar professores e funcionários de apoio para abordagem das questões relativas aos temas diversidade, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, de modo a refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva, bem como combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar.

Planejamento a Ação Formativa

O curso foi desenvolvido na modalidade de ensino a distância, com atividades assíncronas e conteúdos disponibilizados

[70] Documento que define metas educacionais para o município por um período de 10 anos. Trata-se de uma exigência prevista na Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/pme/. Acesso em: 19 jun. 2020.

[71] Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/educacao/curriculo_comum.aspx. Acesso em: 19 jun. 2020.

na plataforma E-front (http://ead.bauru.sp.gov.br). Foram realizadas seis edições, cada uma com carga horária de oitenta horas, sendo disponibilizadas cem vagas, sendo as duas primeiras abertas a todos os servidores que atuam da educação municipal e as duas últimas específicas por público-alvo, sendo uma turma para docentes e gestores e a outra para servidores não docentes. Essa divisão nas duas últimas edições da formação ocorreu após uma avaliação na qual percebeu-se a necessidade de aprofundamento dos temas, de modo pertinente às demandas de cada função.

O foco prioritário da ação formativa foi o desenvolvimento de capacidades para o enfrentamento e prevenção das diferentes formas de violações de direitos humanos, bem como o reconhecimento da diversidade e a igualdade de gênero no contexto escolar. Deste modo, abriu-se espaço para debates, reflexões e troca de experiências de acordo com as especificidades de cada grupo de participantes, cumprindo o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, em seu artigo 3º, que prevê um ensino baseado nos princípios de equidade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, no respeito, na tolerância e na consideração da diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

As demandas por esta formação partem do princípio de que temas como gênero, diversidade, sexualidade e relações étnico-raciais são primordiais para o ambiente escolar, seja na prática pedagógica dos docentes ou no cotidiano dos demais servidores e da comunidade escolar, visto ser na escola que a diversidade se

manifesta, seja nas relações entre homens e mulheres, seja na sexualidade das crianças e jovens, ou nas relações étnico-raciais[72] que constituem a população de nosso país.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), não é apenas na estrutura ou no espaço físico da escola que se inscreve a diversidade, mas por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles, mesmo a escola solicitando que os mesmos deixem sua diversidade fora dela. Deste modo, o lócus privilegiado para estas discussões é a escola e a sala de aula, com suas múltiplas facetas.

Neste contexto, há uma dicotomia entre a demanda social que urge a abordagem destes temas e o pouco conhecimento dos funcionários escolares, sejam docentes ou não docentes, em relação à abordagem destes conceitos, permeados ou não por tabus e valores cristalizados, que acabam por colocar à margem as diferenças e as características individuais de cada estudante, influenciando decisivamente sua visão de mundo, suas reflexões e o aprendizado sobre estas temáticas, bem como o seu exercício da cidadania.

A temática sobre diversidade, em especial relativa a gênero, sexualidade e relações étnico-raciais tem ganhado destaque nas políticas públicas adotadas no município de Bauru. Localizado no interior do estado de São Paulo, a cidade destaca-se por ser um polo educacional, possuindo cerca de 10 instituições de ensino superior, a maioria com cursos de formação de professores. A cidade oferece, ainda, Educação Básica nas esferas privada, estadual e municipal.

---

[72] A Lei nº 9.394/1996, no art. 3º, inciso XII, pontua a consideração com a diversidade étnico-racial, sendo incluída pela Lei nº 12.796/2013.

No âmbito municipal, Bauru presta atendimento da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, contemplando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o atendimento da Educação Especial, tendo uma demanda de aproximadamente 19.700 alunos distribuídos em 16 escolas municipais de ensino fundamental e 64 escolas municipais de educação infantil, além de 9 polos e 28 salas de EJA. O sistema de ensino atende, ainda, cerca de 3.360 alunos em 29 creches conveniadas e demais instituições parceiras. O quadro funcional do sistema municipal de ensino de Bauru é composto por aproximadamente 2.560 funcionários, dos quais cerca de 1.340 são professores[73], demanda essa atendida por meio de oferecimento de vagas em atividades de formação continuada e orientações pedagógicas *in loco*.

A educação no contexto municipal constitui-se como Sistema de Ensino, com particularidades históricas, o que demandou a construção de uma estrutura própria sustentada por legislação e documentos, dentre os quais damos destaque ao Plano Municipal de Educação. A partir deste documento referencial, espera-se que os cidadãos possam apresentar e debater suas proposições políticas e pedagógicas, com vistas à consolidação de políticas públicas e de gestão da educação demandadas pela sociedade. Tal dinâmica político-pedagógica irá colaborar com as discussões dos programas, projetos e ações governamentais, tendo como objetivos reiterar o papel da educação como direito de todo cidadão, democratizar a gestão, garantir o acesso, permanência e conclusão com sucesso das

[73] Conforme dados atualizados pela Secretaria Municipal da Educação em novembro de 2019.

crianças, jovens e adultos nas instituições de ensino da cidade de Bauru.

Dentre os textos que compõem o Plano Municipal de Educação, damos destaque ao capítulo intitulado Desigualdades, Discriminação e Diversidades, em que são abordadas questões sobre políticas públicas que tenham como eixo as questões de gênero, sexualidade e etnia. Segundo Silva (2012), é necessário pensar em Políticas Públicas de Educação Humanizadas, pois é pela educação que muitos aspectos da constituição de identidades são produzidas e de forma dialética, mediante a alteridade, na interação entre o indivíduo e sociedade, a partir e com o outro.

Na tentativa de sanar o déficit na formação dos educadores que atuam no Sistema Municipal de Ensino, a formação continuada sobre Gênero e Diversidade proporcionou discussões sobre temas que, por vezes, não fazem parte dos currículos escolares no Brasil, todavia se fazem presentes nas salas de aula. De acordo com Louro (2011, p. 48):

> O estabelecimento de currículos (escolares ou não) diz respeito a um complexo processo de decisões políticas em que são privilegiados certos conhecimentos, enquanto outros não são considerados como "dignos" de integrar os processos de educacionais. No campo de gênero e da sexualidade, certas coisas são adequadas para meninos, mas não são para meninas, e vice-versa. Vale dizer, então, que o campo da educação se defronta com grandes debates que envolvem o que estudar, como estudar, quando estudar, e mais ainda quem são os agentes autorizados a dirigir este processo de ensino, a saber, os professores e professoras.

O desenvolvimento das edições do curso contribuiu para expandir as discussões pautadas nos temas transversais preconizados no Plano Municipal de Educação e no Currículo Comum para o Ensino Fundamental de Bauru, bem como promover a diversidade, rompendo com violências de gênero nas escolas e estabelecer que "[...] cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade, para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto referência por meio da reflexão" (LOURO, 2011, p.83)." Ao abordar essa reflexão, se enfatiza as diversidades, como também se referência às relações de gênero, sexualidade e etnia, da própria diversidade dos alunos no cotidiano escolar.

O curso foi desenvolvido totalmente a distância, sendo que cada edição teve duração de 12 semanas e contou com um plano de ensino estruturado em seis partes:

- *Introdução:* panorama geral do curso, seu eixo central, objetivos e avaliação;
- *Módulo I – Diversidade:* abordagem do conceito de diversidade em seus múltiplos aspectos, proporcionando a reflexão sobre o quanto a diferença e a diversidade podem servir para distinguir os grupos, para separar, para discriminar ou segregar.
- *Módulo II – Gênero:* diversidade de gêneros existentes em nossa sociedade e como ela incide na socialização infantil e adolescente; nas escolhas que homens e mulheres fazem ao longo da vida, desde a profissão até a vida sexual-afetiva; na construção da identidade social

de cada indivíduo; na organização social da vida pública e privada.

- *Módulo III – Sexualidade e Orientação Sexual:* a sexualidade como fenômeno multifacetado, que envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, além das dimensões biológica e psicológica. Identidade de gênero e orientação sexual, segundo diferentes culturas, grupos sociais, contextos históricos e vivências pessoais.
- *Módulo IV – Raça e Etnia:* conceitos de raça, etnia e racismo, bem como suas combinações com as desigualdades de gênero e por orientação sexual.
- *Avaliação:* sistematização e consolidação dos conhecimentos adquiridos durante o curso.

Os módulos contaram com textos de apoio, vídeos e atividades como testes e fóruns de interação, que possibilitaram a partilha de experiências entre o grupo. Essa interação foi fundamental mediante a heterogeneidade das turmas. Outro ponto interessante foi perceber as diferentes visões de mundo no início de cada módulo e como esses pontos de vista foram sendo colocados à prova ao longo da formação.

Algumas partilhas demonstraram a necessidade de haver um espaço de diálogo para a redução do preconceito no ambiente escolar e que não basta apenas delegar essa responsabilidade às famílias, mas existe a necessidade de intervenção de um profissional.

Em um dos fóruns, uma das participantes expôs a situação que vivia pela possibilidade de seu filho ser homossexual e da dificuldade em aceitar a sexualidade dele. Em outro momento, uma

professora mencionou o fato da homossexualidade ser algo que contraria as leis de Deus e que na sua opinião deveria haver um apoio psicológico para "curar" esse desvio.

Ao final de cada curso era realizado um módulo de avaliação, dividido em duas partes: uma avaliação do conteúdo e uma autoavaliação, onde os cursistas relatavam seus avanços. Era comum participantes manifestarem que até então não se consideravam preconceituosos, mas após o curso perceberam algum nível de preconceito em sua formação cultural e familiar.

Também ficou evidente a importância desses temas serem amplamente abordados na formação inicial e continuada de professores, visto que grande parte demonstrou dúvidas desde situações cotidianas até em sua prática pedagógica, pautando as mesmas em princípios e valores pessoais e religiosos e não a partir do conhecimento científico e filosófico.

Considerações Finais

Concluiu-se que o curso alcançou seu objetivo inicial, de promover debates e reflexões sobre temas "negados" no contexto escolar, como a diversidade, a sexualidade e as relações étnico-raciais, que permeiam a realidade de alunos, professores e comunidade escolar. Segundo Louro (2000, p.56):

> Estamos no meio de uma disputa política em torno das identidades sexuais e de gênero – é o que parecem indicar as situações aqui analisadas. Esta disputa é travada, cotidianamente, em múltiplas instâncias sociais e, no currículo. De um

> lado, o discurso hegemônico remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes de grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. A escola e o currículo estão imersos em tudo isto, fazem parte deste jogo, portanto tem a possibilidade de alterar a configuração da luta (LOURO, 2000, p. 56).

Portanto, a escola constitui-se a partir de relações entre indivíduos em um dado contexto. Neste sentido, deve ser um espaço de discussões e de formação de conceitos acerca desses temas que emergem na sociedade, na cultura e na própria sala de aula.

O curso finalizou sua última turma em 2015, após pressões por parte de segmentos conservadores. Porém cumpriu seu papel de estabelecer um espaço para discussões e reflexões, trazendo à luz temas marginalizados e retirando da invisibilidade questões emergentes na realidade da escola e das famílias. Formar agentes multiplicadores foi apenas o primeiro passo.

Referências

BAURU. **Plano Municipal de Educação**, 2012. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/pme/. Acesso em: 12 nov. 2019.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: Ed. UNB, 2009.

BRABO, T. S. A. M.; SILVA, M. E. F. da; MACIEL, T. S. Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais

sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Orientação Sexual. 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano nacional de educação** – PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2005.

BRASIL. **Programa nacional de direitos humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial os Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CORRÊA, S. O.; MUNTARBHORN, V. (Orgs.). **Princípios de Yogyakarta**: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta/Indonésia, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas, v. 32. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, A. S. da. Direitos humanos e diversidade sexual como elementos norteadores de políticas públicas educacionais. In.: BAURU. **Plano Municipal de Educação**, 2012, p. 186-195. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/pme/. Acesso em: 12 nov. 2019.

O Mito da Cidadania Universal: a exclusão de mulheres nas sociedades democráticas

Jessica Sampaio Fiorini[74]
Paulo Rennes Marçal Ribeiro[75]

Introdução

A limitação das atividades e espaços sociais é uma das questões aprendidas e experienciadas no universo feminino desde a infância. São cristalizadas noções de que determinadas brincadeiras são inapropriadas para as meninas, em especial, aquelas que exigem maior agressividade e movimento (WHITAKER, 1988).

A menina cresce e, enquanto mulher, percebe que alguns espaços sociais comumente são compreendidos como inapropriados para sua atuação, especialmente no que se refere à esfera pública. Por essa razão, no decorrer da História, as mulheres tiveram que lutar pela conquista de alguns espaços que antes lhes eram restritos, sendo o acesso à educação, o trabalho assalariado, o Movimento Feminista a partir da década de 1960, entre outros, fatores contribuintes para a maior autonomia feminina (FARIA, 1998).

[74] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, e Doutoranda em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: jessicafiorini.unesp@gmail.com
[75] Doutor em Saúde Mental pela Faculdade de Ciências Médicas (FCM), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e Professor Associado junto ao Departamento de Psicologia da Educação (DPE) da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: paulo.rennes@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p379-404

Por outro lado, ao considerar-se a dimensão pública, no que se refere ao campo da política, em especial do sistema de governo democrático, historicamente, percebemos uma lacuna no que concerne à cidadania universal, visto que desde a *polis* grega, compreendida como modelo originário do pensamento democrático, o exercício pleno da cidadania ficou restrito a poucos, suscitando a reflexão sobre em que medida os modelos democráticos o são de fato.

Na atualidade, em relação ao sistema político, ainda não alcançamos a situação compreendida como sendo a ideal dentro de moldes democráticos que consideram os grupos minoritários, haja vista que ainda vivemos numa sociedade patriarcal e machista, observando-se a persistência de situações de preconceitos e desrespeito aos direitos da mulher, tanto na esfera privada quanto na esfera pública, na qual a participação feminina ainda é limitada no que se refere à sua representação política, em especial, no caso brasileiro, visto que de acordo com Haje (2019), o Brasil está em 149º lugar (considerando 188 países) em um *ranking* que avalia a representatividade de mulheres em cargos do governo, reforçando as palavras de Brabo (2009, p. 264): "A representação política nas democracias liberais permanece uma área de difícil acesso para um conjunto de atores sociais aos quais historicamente foi negada a cidadania".

Tendo os aspectos acima apresentados, este capítulo tem como objetivo promover a reflexão acerca da participação da mulher na esfera pública, no que concerne ao âmbito político, a fim de

analisar os limites da cidadania e da democracia ao longo da História.

Assim, buscou-se identificar a organização democrática desde a Idade Antiga até os tempos atuais, de forma a apresentar algumas sociedades democráticas no decorrer da História, pontuando suas características, bem como quais sujeitos eram considerados/as cidadãos/as dentro de suas experiências, enfatizando-se as mulheres de forma a demonstrar como se deu ou como se dá sua participação na esfera política nessas sociedades.

Para o alcance do objetivo supracitado, foi realizada uma pesquisa desenvolvida mediante a revisão bibliográfica, quando buscou-se, por meio da leitura de materiais bibliográficos, as contribuições de diferentes autores/as acerca do tema.

Por fim, espera-se que o presente estudo possa contribuir com a continuidade das discussões em curso acerca da igualdade de direitos entre homens e mulheres, em especial, acerca da representatividade feminina em espaços sociais como a política, considerando que essa representatividade incide no desenvolvimento e efetivação de políticas públicas voltadas a essa população em questão.

Os Limites da Democracia ao Longo da História

Desde a Antiguidade o pensamento grego já estabelecia formas de política, tais como a democracia, a qual, segundo Bobbio (2000), pode ser compreendida como o governo da maioria, e que veio a influenciar a concepção sobre política e cultura no ocidente

moderno. A sociedade era marcada pelo sistema escravagista e, ao mesmo tempo, por aquilo que a definia como uma sociedade democrática:

> Atenas, o caso para o qual existe evidência mais substancial, oferece problemas particularmente difíceis. Ela é a polis grega que se ajusta da forma menos ambígua à descrição de uma *sociedade escravagista* e, ao mesmo tempo, a polis mais democrática, na qual a maioria dos cidadãos tinha de trabalhar para viver (WOOD, 2003, p. 159, grifos da autora).

Conforme Wood (2003), a definição da divisão de classes na Grécia Clássica, era caracterizada pela existência de uma classe de homens livres, da qual faziam parte as pessoas consideradas cidadãs e que detinham liberdade jurídica e política. As propriedades nem sempre eram de grandes extensões e nela trabalhava um pequeno número de escravos, além de homens trabalhadores do campo, sendo alguns desses também proprietários de terras, mas que necessitavam do trabalho assalariado oferecido pelos proprietários abastados. Por outro lado, havia a classe de escravos. O trabalho escravo se fazia presente em vários setores da atividade urbana:

> A escravidão aparecia em praticamente em todo canto da vida ateniense, desde o trabalho mais humilde até o mais qualificado, dos escravos mineiros de Laureion até os arqueiros cíticos que serviam como uma espécie de força policial, de empregados domésticos a negociantes (um dos homens mais ricos de Atenas, o banqueiro Pasion, havia sido um desses escravos), professores e o que demais próximo havia de um funcionário público; das condições mais servis até as

> relativamente independentes e privilegiadas (WOOD, 2003, p. 159).

Ocorre que a sociedade grega na Antiguidade Clássica, dependia economicamente das atividades de trabalhadores livres e de escravos e, embora seja reconhecida sua característica escravagista, para Wood (2003), a escravidão e o trabalho livre são retratados com igual importância na democracia greco-romana. De acordo com a autora, isso se deve ao fato de que a condição do escravo na Grécia Antiga não apresentava diferenciações, até então, em relação às sociedades escravagistas e, por outro lado, a condição do trabalhador livre era fato que não havia sido reconhecido até o momento, visto que nela, a cidadania era conferida também aos camponeses. Todavia, as mulheres não eram consideradas cidadãs e não podiam possuir propriedades.

Em realidade, de acordo com Bresser Pereira (2005, p. 78), "[...] as verdadeiras alternativas que Atenas enfrentava no seu tempo eram a oligarquia e os privilégios, de um lado, e a democracia e a instabilidade política, de outro.".

Se a cidadania era conferida ao camponês ateniense que trabalhava para seu sustento próprio e não para ajudar a enriquecer um tirano, em contrapartida, a questão era diferentemente observada na sociedade medieval: "O camponês medieval, em comparação, foi definitivamente excluído do Estado e correspondentemente mais sujeito à extração extra-econômica de mais-valia." (WOOD, 2003, p. 182).

Nesse sentido, além dos escravos e mulheres, agora também os camponeses, que em Atenas eram considerados cidadãos, na Idade Média perderam sua cidadania.

Com a decadência do feudalismo e o início das relações capitalistas, culminando no liberalismo econômico na Idade Moderna, surgiu na Europa o que mais tarde seria o conceito chave para a democracia moderna, qual seja, a soberania popular. Contudo, não era o povo que fazia parte do popular no caso, e sim, uma elite privilegiada burguesa que reforçava a separação entre os governantes e o campesinato explorado e dependente politicamente (WOOD, 2003).

Quanto à democracia moderna, a forma pela qual ela fora organizada, é definida especialmente pela experiência americana, a qual é apresentada pelos históricos como a primeira democracia moderna. Wood (2003) assinala que a democracia americana era fundamentada em princípios antidemocráticos e instituições excludentes que restringiam o poder da população. Nela "as relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal" (WOOD, 2003, p. 184).

Ademais, Wood estabelece uma relação entre a democracia antiga e moderna, considerando que ambas coexistem com fatores antidemocráticos, promovendo a exploração ao mesmo tempo em que se concede liberdade cívica. A diferença essencial, segundo a autora, se deve ao fato de que, na sociedade moderna, a condição civil ou política dos trabalhadores não está relacionada à sua "condição sócio econômica", diferentemente do que acontece na democracia ateniense:

> Como no capitalismo, o direito de cidadania não era determinado pela condição sócio-econômica, mas, ao contrário do capitalismo, as relações entre classes eram direta e profundamente afetadas pela condição civil. O exemplo mais óbvio é a divisão entre cidadãos e escravos (WOOD, 2003, p. 173).

Por fim, a autora menciona a opressão de grupos minoritários, caracterizada pela cidadania excludente da democracia americana:

> Hoje, mais que até algum tempo atrás, reconhece-se que a democracia americana tinha profundos defeitos em suas bases por aceitar a exclusão das mulheres, a opressão dos escravos e o colonialismo genocida dirigido contra as populações indígenas (WOOD, 2003, p. 185).

E nesse sentido, percebe-se que a democracia, em um novo contexto histórico, qual seja o da Idade Moderna, era mais uma vez, o governo da minoria, e não da maioria, conforme é explicitado na definição de democracia de Bobbio (2000). É importante salientar que mesmo após a redefinição da democracia americana pelos federalistas, quando ela passou a ter o cunho representativo, houve a exclusão das mulheres e outros grupos marginalizados, que ocorria já desde a Grécia Antiga:

> Foi necessário muito tempo, por exemplo, para os americanos remediarem a exclusão de mulheres e escravos [...] e as classes trabalhadoras só obtiveram completa inclusão depois que se aboliram as últimas qualificações de propriedade (e ainda assim permaneceram muitos instrumentos de exclusão dos pobres, especialmente os negros) (WOOD, 2003, p. 194).

Mais tarde, já no período histórico que caracteriza a transição para a Idade Contemporânea, a Revolução Francesa culminou na aceitação de propostas burguesas que enfim suprimiam o Antigo Regime, além da aprovação da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*.

Entretanto, a igualdade descrita no documento, não se aplicava a todos, visto que:

> [...] tanto nos novos Estados Unidos como na França, as declarações de direitos se referiam a *homens*, *cidadãos*, *povo* e *sociedade* sem cuidar das diferenças na posição política. [...]. As mulheres, as crianças, os estrangeiros e aqueles que não pagavam tributos deviam ser somente cidadãos "passivos" (HUNT, 2009, p. 148, grifos da autora).

Nesse sentido, os direitos não eram universais, já que no momento em que se defendiam ideais como os de igualdade, liberdade e fraternidade, não incluíam-se alguns grupos, dentre os quais, as mulheres. Assim, a concepção de cidadania proferida no final do século XVIII caracterizava a perda do ideal de igualdade, somente pelo fato de separar cidadãos ativos de cidadãos passivos (BENEVIDES, 1994).

Naquele período, porém, algumas mulheres travaram uma verdadeira luta pelo reconhecimento de sua cidadania e de seus direitos perante o Estado. Conforme Teles (2007, apud CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010)[76], o lema da Revolução

[76] TELES, Maria Amélia de Almeida. *O que são direitos humanos das mulheres*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Francesa, não foi assegurado na redação da Declaração. De acordo com as autoras, no *Período do Terror*, foram executadas por volta de quinhentas mulheres que reivindicavam direitos relacionados especificamente às mulheres. Dentre elas, Olympe de Gouges[77], líder feminista que propôs *a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, condenada à morte na guilhotina.

Segundo Hunt (2009), os direitos das mulheres foram discutidos ainda nesse período, em 1793, por meio de impressos como jornais e panfletos, bem como nos clubes políticos de mulheres, os quais, mais tarde, foram instintos por argumentos que reforçavam a limitação de espaços destinados às mulheres, legitimando o sexismo por meio do mito da desigualdade biológica. Conforme a autora:

> [...] os revolucionários franceses tinham invocado argumentos em grande parte tradicionais para a diferença das mulheres em 1793, quando as proibiram de se reunir em clubes políticos. "Em geral, as mulheres não são capazes de pensamentos elevados e meditações sérias", proclamava o porta-voz do governo. Nos anos seguintes, entretanto, os médicos na França trabalharam muito para dar a essas ideias vagas uma base mais biológica. O principal fisiologista francês da década de 1790 e início dos anos 1800, Pierre Cabanis, argumentava que as mulheres tinham fibras musculares mais fracas e a massa cerebral mais delicada, o que as tornava incapazes para as carreiras públicas, mas a sua consequente sensibilidade volátil adequava-as para os papéis de esposa, mãe e ama. Esse

[77] Olympe de Gouges, pseudônimo de Marie Gouze (1748-1793), foi uma dramaturga, ativista política, feminista, abolicionista, defensora da democracia, dos direitos das mulheres e do amor livre. Importante figura da Revolução Francesa, foi morta na guilhotina durante o Período do Terror. É vista atualmente como um símbolo do feminismo (SALGADO; SOUZA, 2015).

> pensamento ajudou a estabelecer uma nova tradição em que as mulheres pareciam predestinadas a se realizar dentro dos limites da domesticidade ou de uma esfera feminina separada (HUNT, 2009, p. 189).

Assim, a política liberal também teve cunho excludente, na medida em que limitava a cidadania da população. Além disso, os direitos e as liberdades também eram limitados, já que a política escravagista ainda se fazia presente na época, mesmo após a abolição, defendida por liberais, tais como Tocqueville, pensador político e escritor francês. Para ele, aos ex-escravos só seria permitido trabalhar com um patrão, não por conta própria e, além disso, Tocqueville defendia a ideia de que eles não poderiam ser proprietários de terras. Nesse sentido, os negros além de serem privados de seus direitos políticos, o eram de seus direitos civis (LOSURDO, 2006).

Nesse momento, no final do século XIX, a democracia dita *de massa* estava sendo limitada pelos detentores do poder, que retiravam de seu conceito a força popular, além de ser substituída pelo conceito denominado de *liberalismo,* carregando assim, em sua prática, diversas contradições, ora com cunho democrático, como o sufrágio universal, ora com a limitação do poder para a garantia de privilégios do senhorio (WOOD, 2003).

No tocante ao sufrágio universal, este se configurou no marco decisivo para o estabelecimento do regime que viria a ser dominante no século XX, qual seja a democracia, ao passo que o sufrágio foi alcançado em países desenvolvidos, o que aos poucos foi ocorrendo nos países em desenvolvimento (BRESSER PEREIRA, 2005). Entretanto, conforme Bresser Pereira (2005), o sufrágio

universal não foi uma conquista espontânea, donde se reconhecia os direitos dos grupos excluídos socialmente, impedidos até então de exercerem seu papel de cidadãos/ãs por meio do voto:

> Somente após a revolução capitalista e depois de um período 'liberal' – o século XIX – é que os países mais desenvolvidos foram capazes de adotar o sufrágio universal e de se tornar democracias. Somente nesse momento as elites desses países ficaram razoavelmente convencidas de que os pobres não representavam uma ameaça real à ordem social, pois respeitariam os direitos de propriedade e os contratos (BRESSER PEREIRA, 2005, p. 79).

Assim, na medida em que o reconhecimento da cidadania aos grupos excluídos não prejudicasse, de alguma forma, os interesses dominantes, eles puderam ser contemplados a partir de então, o que não significaria uma noção de democracia que não fosse ainda elitista. Percebe-se, pois, que o conceito de cidadania estava restrito a uma parte da população. Se por diversas passagens da História, o poder popular ficou comprometido, em todos os casos, até o momento, é possível observar a exclusão da cidadania de determinados grupos sociais.

Por outro lado, se considerarmos o conceito original de democracia, advindo de sua etiologia, deveríamos defini-la como o governo do *demos*, ou seja, do poder popular. Mas quem faria parte do *demos* ao longo da História? Quem eram seus cidadãos? Os direitos políticos, bem como a cidadania, eram universais?

Século XX e os Movimentos Sociais na Sociedade Contemporânea

A discussão sobre os direitos, para Pedro e Guedes (2010), deve pautar-se no debate promovido na esfera pública acerca das demandas dos sujeitos, assim como o fazem os Movimentos Sociais, os quais, por sua vez, se configuram em caminhos para a garantia e ampliação dos direitos.

De acordo com Gohn (2011), a partir de estratégias de expressão, os Movimentos Sociais se configuram em organizações que determinados grupos sociais encontram para resistirem e reivindicarem questões de cunho político e cultural e, dessa forma, promovem inovações na esfera pública.

Não é com precisão que se diz quando foram iniciados os Movimento Sociais na história da humanidade, pois, segundo Gohn (2011), eles sempre existiram. Entretanto, de acordo com Silva (2012), embora a disputa social tenha sido presente em toda a História, conforme as implicações do período histórico em que ocorreram, é possível apontar alguns movimentos ocorridos na passagem do Antigo Regime para o liberalismo, como movimentos "primitivos", ainda que não tenham se configurado em movimentos políticos revolucionários, o banditismo, os movimentos revolucionários camponeses e as sociedades secretas rurais (HOBSBAWM, 1978).

A partir do início do século XIX, ao passo que as relações capitalistas foram se desenvolvendo, emergiu-se a consciência de classe no conflito entre capitalistas e operários, estabelecendo assim, novas formas de mobilizações, como sindicatos, associações e greves

dos trabalhadores que lutavam por melhores condições de trabalho. (SILVA, 2012).

Mais tarde, entre as décadas de 1930 a 1960, autores da sociologia, tais como Riesman e Adorno, desestimularam as "teorias da revolução", conforme Alonso (2009), com argumento de que os movimentos tratariam de objetivos individualistas, considerando a característica da sociedade moderna.

Entretanto, nos anos de 1960, na Europa e nos Estados Unidos, eclodiram novamente alguns movimentos que não objetivavam a revolução política, "não se baseavam em classe, mas sobretudo em etnia (o movimento pelos direitos civis), gênero (o feminismo) e estilo de vida (o pacifismo e o ambientalismo)" (ALONSO, 2009, p. 5). Esses movimentos não teriam a intenção de tomar o poder Estatal, não eram formados por trabalhadores,

> [...] eram jovens, mulheres, estudantes, profissionais liberais, sobretudo de classe média, empunhando bandeiras em princípio também novas: não mais voltadas para as *condições* de vida, ou para a redistribuição de recursos, mas para a *qualidade* de vida, e para a afirmação da diversidade de estilos de vivê-la (ALONSO, 2009, p. 51, grifo da autora).

A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade de identidades e pela pluralidade de modos de viver. Assim, alguns temas tiveram maior destaque frente às novas características sociais: "O novo pluralismo aspira a uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferença, de gênero, cultura, sexualidade, que incentive e celebre essas diferenças, mas sem permitir que elas se

tornem relações de dominação e de opressão" (WOOD, 2003, p. 221). A democracia, então passou a abarcar assuntos dentro do contexto pluralista da sociedade atual, de forma que a necessidade agora é de reconhecer não apenas as diferenças entre classes sociais, como também de identidades.

Assim, a população desejosa de promover a reflexão e a satisfação de novas demandas sociais, encontrou nos Movimentos Sociais um modo de expressar e de reivindicar transformações de forma atender suas necessidades, as quais eram de diferentes ordens.

As necessidades relacionadas ao trabalho foram sendo estabilizadas por intermédio de instituições democráticas, transformando, dessa forma, os moldes capitalistas da sociedade no século XX. A partir da década de 1960, o enfoque não estaria mais apenas direcionado ao trabalho e, para Alonso (2009), a diferença que marcaria a separação entre a esfera pública e a privada, estava se esvaindo, ocasionando a transferência de questões de uma esfera para outra.

Nesse sentido, as novas demandas sociais não teriam mais relação às questões de classe, mas refletiam as necessidades das denominadas minorias, como é o caso do Movimento Feminista, o que se configurou no surgimento dos Novos Movimentos Sociais.

A crítica à essa formulação sobre os Novos Movimentos Sociais, conforme a autora supracitada, é assinalada por alguns estudiosos que argumentam que a dimensão simbólica apontada pelos autores que defendem a existência dessa nova corrente, é existente em movimentos sociais que ocorreram em tempos

anteriores, pois as reivindicações de cunho material não excluiriam as de cunho simbólico.

Para Furlani (2011) os Movimentos Sociais instigaram o debate acerca da exclusão social das minorias, a qual, de acordo com a visão da teoria marxista, teria surgido com a luta de classes. Entretanto, conforme a autora, "para muitas pessoas, gênero raça, etnia, condição física, orientação sexual, nacionalidade, etc. são marcas identitárias responsáveis por experiências de exclusão tão significativas quanto a classe social" (FURLANI, 2011, p. 23).

Sem adentrar a discussão da separação ou não separação dos Movimentos em velhos e novos, importa salientar no momento, que à medida que foi reconhecida a pluralidade e o multiculturalismo da sociedade atual, alguns temas passaram a ser mais debatidos. Para Silva (2012):

> [...] ao deixarem de ser movimentos de uma classe para serem movimentos de classes deu-se uma atomização dos próprios movimentos sociais, daí surgirem ou intensificarem-se, o movimento feminista, movimento ecologista, movimento pacifista. São movimentos mais segmentados, que agregam aderentes de acordo com as ideologias dos grupos e visam afirmar identidades ou melhorar a qualidade de vida e que se inspiram em valores não materialistas mas em valores universalistas, como a paz, o meio ambiente a autonomia e identidade.

Dentre os movimentos que promovem a discussão sobre demandas sociais que se relacionam aos valores universais, bem como à conquista da igualdade de direitos, destaca-se o Movimento

Feminista. Este, por sua vez, expressou e expressa lutas e reivindicações das demandas femininas, incluindo o exercício da cidadania, além de promover o debate para a transformação da ordem vigente na qual há a opressão das mulheres e de pensamentos que legitimam todas as formas de preconceito e discriminação entre os gêneros.

Anteriormente ao Movimento Feminista, outro movimento de mulheres que teve grande importância na História, visto que impulsionou a inserção da mulher na esfera política da democracia, foi o Movimento Sufragista que, nas primeiras décadas do século XX, lutava pelo direito ao voto feminino e representa a primeira onda do feminismo.

Até então, a esfera política, conforme já vimos, era exclusivamente para homens. Segundo Karawejczyk (2013), um grupo de mulheres, militantes da denominada *Women's Social and Polical Union* (WSPU) conhecido historicamente como Movimento das *Suffragettes*, se organizou na Inglaterra em 1903, entusiasmando, posteriormente, outras manifestações e auxiliando nas conquistas de lutas já organizadas em outros países no mundo ocidental.

Após muitas manifestações utilizadas como estratégias do Movimento bem organizado, como a interrupção dos discursos feitos por membros do Parlamento, a quebra de vidraças, dentre outros, finalmente em 1928, as militantes inglesas conseguiram atingir seu objetivo, sendo garantida a equiparação dos direitos políticos de homens e mulheres, em relação ao voto, já ocorrida em outros países, como por exemplo, na Austrália e nos Estados Unidos. Entretanto, essa longa luta pelo voto feminino, encontrou muitos

entraves em seu desenvolvimento, com a depreciação e escarnecimento do Movimento pela mídia e por grupos antisufragistas (KARAWEJCZYK, 2013).

Ademais, para Avelar (2002), um dos próximos objetivos a serem alcançados para a efetiva igualdade no âmbito político, é a maior representação política da mulher consciente da hierarquia histórica entre os sexos, a fim de promover a modificação estrutural desse paradigma – "[...] o mito de uma cidadania universal vai, então, caindo por terra quando se toma consciência da opressão" (AVELAR, 2002, p. 101).

Por outro lado, quando há essa representação feminina em cargos governamentais, a avaliação realizada pela população acerca da liderança de representantes femininas nessas funções, explicita a existência de pensamentos preconceituosos que associam as diferentes condutas das governantes ao fato de serem mulheres, expressando de modo pejorativo tal fator.

Não há muito tempo, a sociedade brasileira pôde observar um exemplo explícito desse aspecto, o qual demonstra o quanto a esfera pública ainda tem limites com relação às questões de gênero. Stocker e Dalmaso (2016) realizaram um estudo analisando as diferentes reações do público às notícias que circulavam no ano de 2015 nas mídias sociais acerca do *impeachment* da primeira presidenta do Brasil, na época.

Conforme a pesquisa, muitas foram as ofensas publicadas em comentários da rede social analisada, o *Facebook*, destinadas a então presidenta, de cunho misógino, sexista e machista, utilizadas com intenção de inferiorizar e denegrir a imagem de Dilma Rousseff. Nas

palavras das autoras, "os modos de desqualificar ou criticar o trabalho de uma mulher que ocupa posição de poder, neste caso a presidência da República, retratam uma face permeada por construções históricas e culturais relativas ao gênero" (STOCKER; DALMASO, 2016, p. 680).

Para Avelar (2002), a representação política tem íntima relação com o status social e, acerca da mulher, observa-se que os rendimentos pelo trabalho feminino são ainda substancialmente inferiores ao dos homens e nesse sentido, o baixo status social da mulher lhe confere menor representação no poder, em cargos políticos de decisão. Esse fenômeno também ocorre com outros grupos historicamente excluídos, como é o caso dos negros, haja vista que compartilham dos mesmos problemas estruturais de opressão e desigualdade com relação às oportunidades e condições.

Avelar (2002) assinala ainda, que muito embora os direitos das mulheres tenham sido reafirmados na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, ocorrida em Viena, no ano de 1993, há muito que se fazer em relação às mudanças reais, por exemplo, no âmbito do trabalho e no acesso à educação de qualidade. Mudanças essas que garantam à mulher a plena participação política e social em igualdade aos homens. Por isso, ressaltamos a importância de se divulgar e estudar os *direitos humanos das mulheres*, reconhecidos pela ONU como parte inalienável, indivisível e integral dos direitos humanos universais.

Proposições para a Garantia da Cidadania à Grupos Historicamente Excluídos

A União Interparlamentar (UIP), ou *Inter Parliamentary Union* (IPU), é uma organização internacional criada em 1889, integrando parlamentos dos Estados soberanos. Dentre suas incumbências, a UIP trabalha para a garantia dos direitos humanos, conjuntamente à Organização das nações Unidas (ONU).[78]

A UIP, segundo Avelar (2002), assinala que a consciência política e o respeito aos princípios democráticos devem ser promovidos por ações afirmativas, nas quais, a mídia, os partidos políticos, os governos, as organizações da sociedade civil podem contribuir. Além disso, conforme a UIP, os Estados têm o compromisso de garantir com efetividade, o usufruto dos direitos humanos pelas mulheres, de forma independente à sua organização política e econômica, bem como da cultura de seu povo (AVELAR, 2002).

Entretanto, há que se considerar que a garantia dos direitos por meio das leis, não assegura, por si só, que estes sejam verdadeiramente vivenciados nos diferentes âmbitos da sociedade. Até mesmo em sociedades consideradas democráticas, observam-se violações dos direitos humanos, além da desigual usufruição dos direitos em relação a homens e mulheres segundo Carvalho, Rabay e Brabo (2010). Dessa forma, afirma que:

[78] Disponível em: http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/74073.html. Acesso em: 21 jun. 2020.

> [...] é imperativo concretizar uma cultura de direitos humanos no século XXI. Tal construção leva reafirmar o papel da educação e do currículo escolar, em todos os níveis, no que diz respeito ao conhecimento dos direitos humanos, à crítica das relações de poder e à consciência de que o exercício da cidadania nas práticas cotidianas conduz ao avanço e à garantia de direitos para todas as pessoas (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 232).

Nesse sentido, a escola pode exercer um importante papel na promoção de uma sociedade democrática, em longo prazo, à medida em que temas relacionados aos direitos humanos, bem como à cidadania façam parte de seu currículo, ou melhor, sejam abordados em seu cotidiano, de forma crítica. A desigualdade social e a opressão de grupos historicamente excluídos devem se tornar conteúdos a serem debatidos e discutidos, visto que se compreende que a superação de uma situação, não se faz sem a consciência desta e dessa forma, a opressão de mulheres, negros, dentre outros grupos ou "minorias" devem ser de conhecimento de todos/as.

Contudo, a formação para cidadania, bem como a educação na perspectiva dos direitos humanos, de forma a questionar suas violações e as desigualdades tanto sociais, quanto de gênero, permanecem um desafio para a escola, visto que esta continua a reproduzir as mesmas relações de poderes, bem como a cultura sexista em seu espaço. Assim, "[...] consequentemente, as trajetórias escolares de meninos e meninas, homens e mulheres são qualitativamente desiguais, com reflexos no seu desenvolvimento pessoal, participação social e política, empregabilidade e qualidade

de vida". (BRABO, 2009 apud CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 259).

Por fim, para que a cidadania seja universal, sem que haja a exclusão de sujeitos sociais, em especial, de mulheres, é preciso ter conhecimento sobre essa exclusão e sobre a opressão sofrida ao longo da História. Necessita-se saber que nenhuma conquista das mulheres no âmbito político e social, foi outorgada sem luta e que ainda na atualidade, a exclusão das mulheres em muitos setores, bem como a violação dos seus direitos se faz presente. Dessa forma, é preciso "[...] ensinar sobre o feminismo e a história das mulheres e de suas lutas passadas e presentes por direitos, incluindo as questões dos direitos humanos das mulheres e da equidade de gênero no currículo da educação básica e da formação docente [...]" (BRABO, 2005 apud CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 265).

Considerações Finais

No decorrer da história, é possível notar que sociedades consideradas democráticas, tinham, em sua prática, a exclusão de determinados grupos sociais em relação à cidadania. Negros, indígenas e mulheres não somente foram excluídos, como foram oprimidos e violentados, quando não, assassinados de forma cruel pelos grupos hegemônicos de cada período histórico. No entanto, observa-se que em muito, essas práticas eram naturalizadas pelos sujeitos, buscando-se até mesmo justificativas de cunho biológico para legitimar a opressão, inferiorizando esses grupos que, embora sejam chamados de minorias, nunca o foram.

Dentre os grupos oprimidos, neste texto, destacou-se as mulheres, que destituídas de seus direitos, não puderam exercer sua cidadania durante muito tempo, sendo até mesmo desconsideradas enquanto sujeitos históricas. Assim, ao passo em que os direitos humanos foram sendo reconhecidos, bem como à medida em que alguns movimentos de mulheres lutaram e denunciaram sua opressão e exclusão na esfera política, muitas conquistas foram alcançadas.

Nesse sentido, é possível estabelecer um questionamento em relação ao conceito de democracia e de cidadania, e quais seriam os limites da justificativa pautada na cultura e conhecimento de cada época sinalizada no presente texto, que explique a exclusão de mulheres, dentre outros grupos sociais, em sociedades tidas como modelos democráticos, tais como a sociedade ateniense e a sociedade americana.

Por fim, reconhece-se que atualmente, a situação de exclusão das mulheres no âmbito político ainda não se configura em igualdade em relação aos homens, visto que elas ainda têm pouca representação política embora tenham conquistado o direito do voto. Isso significa que a esfera pública continua sendo um campo de difícil acesso aos grupos historicamente excluídos, em especial às mulheres, o que, como fora discutido neste texto, apresenta-se como um reflexo da estrutura na qual esses grupos se encontram ainda na sociedade contemporânea, a qual exclui e hierarquiza os sujeitos, conferindo um status social diferente para cada um, de forma a se basear apenas em concepções sexistas e preconceituosas, muito embora esteja alicerçada em diversos documentos e leis que

garantam a igualdade, no sentido de reconhecimento das diferenças e a não hierarquização baseada nessas.

Resta refletir sobre o fato de que se existem documentos, normas, declarações (embora ainda não ideais em algumas sociedades), amplas discussões acadêmicas, dentre outros aparatos que garantam a igualdade do gozo dos direitos, como pensar na superação das persistentes formas de opressão e exclusão das mulheres? Se não fazem parte mais da ignorância da sociedade atual, o que justifica a situação? A única resposta plausível, ainda que insuficiente, é que alguns conceitos historicamente aprendidos não são fáceis de serem superados, pois já estão enraizados na cultura de cada sociedade e modificá-los, significaria modificar algumas relações de poder o que, em nossa sociedade patriarcal, ainda não seria algo interessante.

Ademais, tendo em vista a problemática apresentada no decorrer deste capítulo, buscou-se apontar algumas proposições, visto que a crítica não se faz sem uma antítese. Longe de tentar impor mais uma responsabilidade sobre a educação e para a escola, a incumbência de *salvar o mundo*, tentou-se pensar em alguma forma de contribuição da área educacional com a tomada de decisões acerca da temática em questão, assim, considerando que um objetivos da educação deve ser pautado no compromisso com a transformação social, não é errado nem ingênuo pensar que, de alguma forma, a escola pode contribuir para a modificação de algumas concepções e a superação de preconceitos que eternizam as formas opressoras pelas quais as mulheres ainda vivem.

Nessa perspectiva, conclui-se que nos espaços educacionais, tanto em escolas de educação básica, quanto nas Universidades, principalmente dentro de cursos que formam educadores, é importante que o tema da discussão que fora apresentado no presente capítulo não cesse e que a história das mulheres seja reconhecida nos currículos. Porém, sem cair no equívoco de que chegamos ao objetivo, muito pelo contrário, para alcançar o ideal de uma sociedade efetivamente democrática, que inclua na cidadania todos os grupos sociais, há ainda muito trabalho pela frente.

Referências

ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, São Paulo, n. 76, p. 49-86, 2009.

AVELAR, L. Mulher e política: o mito da igualdade. **Social Democracia Brasileira**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 40-54, mar., 2002.

BENEVIDES, M. V. de M. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, São Paulo, v. 33, p. 5-16, 1994.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRESSER PEREIRA, L. C. Democracia republicana e participativa. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 71, p. 77-91, mar., 2005.

BRABO, T. S. A. M. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). **Gênero educação e políticas**: múltiplos olhares. São Paulo: Ícone, 2009, p. 259-272.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G.; BRABO, T. S. A. M. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In: FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A. (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 231-276.

FARIA, N. (Org.). **Sexualidade e gênero**: uma abordagem feminista. São Paulo: SOF, 1998. (Coleção Cadernos Sempreviva).

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

HAJE, L. **Baixa representatividade de brasileiras na política se reflete na Câmara**. Brasília DF: Câmara dos Deputados, 2019.

HOBSBAWM, E. J. E. **Rebeldes primitivos**: estudos de formas arcaicas de movimentos sociais nos séculos XIX e XX. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LOSURDO. D. **Contra-história do liberalismo.** Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006. Cap. VII.

PEDRO, C. B.; GUEDES, O. de S. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**. São Paulo, 2010.

SALGADO, L. M.; SOUZA, A. C. R. Olympe de Gouges (1748-1793). *In*: **Antologia de Escritoras do Século XVIII. Biografias**. Florianópolis: Núcleo de Pesquisas de História da Tradução – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SILVA, C. M. T. Dos "antigos" aos "novos" movimentos sociais. In: **Atas do VII Congresso Português de Sociologia**, Lisboa, 2012.

STOCKER, P. C.; DALMASO, S. C. Uma questão de gênero: ofensas de leitores à Dilma Rousseff no Facebook da Folha. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.24, n. 3, p. 679-690, 2016.

KARAWEJCZYK, M. As suffragettes e a luta pelo voto feminino. **História imagem e narrativas**, Rio de Janeiro, n. 17, out., 2013.

WHITAKER, D. **Mulher e homem**: o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FFC/UNESP DE MARÍLIA: um balanço das teses e dissertações (2003-2019)

Matheus Estevão Ferreira da Silva[79]

Introdução

Em 2020, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, completa seus 32 anos de existência, cujo processo de criação se iniciou no ano de 1985 e só foi concluído no ano de 1988. Na época de sua criação, em meados da década de 1980 no contexto paulista da *jovem*[80] UNESP, esse Programa apresentava como objetivo a formação consistente de professores(as) e pesquisadores(as) na região, sendo que, desde lá, já se esperava que "[...] uma pós-graduação em Educação em Marília seria de grande importância para o centro-oeste e norte do estado de São Paulo, além das regiões do norte do Paraná e das regiões mais próximas do Mato Grosso [do Sul] e de Goiás" (CASTRO, 2011, p. 189).

[79] Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

[80] A UNESP foi fundada em 1976, a partir da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, e, na época da criação do PPGE da FFC/UNESP de Marília, dispunha de apenas um pouco mais de uma década de existência.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p405-427

Desde então, o PPGE, além de procurar contemplar esse seu objetivo inicial, desenvolveu-se, tanto em termos materiais, hoje contando com 47 docentes-orientadores(as) credenciados(as) e distribuídos(as) em cinco Linhas de Pesquisa, quanto de reconhecimento, avaliado com o conceito 6[81], padrão de excelência e referência internacional, em sua mais recente Avaliação Quadrienal emitida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2017.

Sendo um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, as pesquisas nele desenvolvidas nas modalidades de Mestrado e Doutorado abordam temas específicos e respectivos às Linhas de Pesquisa em que se situam. Dentre essas pesquisas, destacam-se cada vez mais aquelas que abordam os temas *direitos humanos*, *diversidade*, *gênero* e *sexualidade* como objeto de estudo. Não se restringindo à determinada Linha, é crescente o lugar que elas têm ocupado na produção de pesquisa do Programa, embora ainda não se saibam as dimensões desse lugar, bem como se apenas mais recentemente esse lugar começou a esboçar ou se já se encontra consolidado na produção há algum tempo.

Este capítulo, que encerra a presente coletânea, tem como objetivo apresentar um balanço dessa produção sobre os temas pontuados, em que as pesquisas relatadas nos capítulos anteriores estão incluídas, de modo a desvelar seu estado, tendências, quais aspectos foram suficientemente explorados e quais ainda carecem.

---

[81] Essa avalição realizada pela CAPES concentra-se na análise comparativa e do estado da arte em cada área que os Programas avaliados se vinculam, classificando-os pelos conceitos 3 (regular), que adverte padrão mínimo de qualidade, 4 (bom), 5 (muito bom), padrão nacional de excelência, e os conceitos 6 e 7, de excelência internacional e de referência para suas respectivas áreas.

Para isso, recorreu-se à técnica de *estado da arte* (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006) enquanto percurso metodológico, a qual consiste na aplicação sistematizada dos procedimentos de localizar, recuperar, reunir, selecionar e organizar materiais de pesquisa com o propósito de inteligibilidade da produção científica de determinada área ou tema estudado.

O texto deste capítulo foi organizado da seguinte forma: primeiro, aborda-se um pouco da trajetória de desenvolvimento do PPGE, ressaltando algumas de suas principais mudanças e características atuais. Em seguida, descreve-se a metodologia delineada para o levantamento das teses e dissertações seguindo os procedimentos do estado da arte. Após, analisam-se esses materiais considerando os seguintes critérios: 1) tema abordado, 2) progressão temporal, 3) orientação e 4) Linha de Pesquisa, sempre distinguindo a quantidade de teses e dissertações. O capítulo encerra-se com as considerações finais.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília

A principal referência hoje disponível sobre a história do PPGE da FFC/UNESP é a pesquisa de Pós-Doutorado realizada por Castro (2010; 2011) junto à Fundação Carlos Chagas (FCC), concluída em 2010. Nessa pesquisa, Castro (2010) reúne aspectos históricos desse Programa e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil, com a delimitação temporal de 1988, data de sua criação, a 2008, ano anterior ao início da pesquisa. Debruçar-nos-emos sobre alguns desses dados históricos reunidos pela autora e algumas de suas

transformações que nos ajudam a entender como o PPGE chegou ao seu estado atual.

O primeiro projeto para a constituição do PPGE foi enviado em setembro de 1985 para apreciação do diretor da então Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação (FEFCSD), UNESP, Campus de Marília, inicialmente previsto com duas Áreas de Concentração: *Ensino na Educação Brasileira* e *Administração da Educação Brasileira*. Somente em agosto de 1988, após muitos pareceres e trâmites legais, o PPGE foi criado e iniciou suas atividades, porém, "com uma única área de concentração 'Ensino na Educação Brasileira'. Essa área de concentração constituiu-se com quatro (04) linhas de pesquisa, às quais se vincularam as disciplinas a serem oferecidas" (CASTRO, 2011, p. 193).

Na época coordenador do Programa, o Prof. Dr. Wilson de Faria, em resposta a uma crítica da CAPES de avaliação da proposta curricular vigente, manifestou-se que, quanto à linha teórica norteadora do Programa,

> [...] não privilegiamos uma determinada corrente teórica na área educacional, como, por exemplo, uma abordagem marxista, fenomenológica ou positivista da educação. Privilegiamos sim uma abordagem pluralista em que várias tendências fossem representadas no curriculum como um todo, ou mesmo, em alguns casos, no contexto de uma única disciplina (UNESP, 1989, p. 16-17 apud CASTRO, 2010, p. 39).

Essa relativa pluralidade teórica, como veremos, manteve-se até hoje, com a congregação de Linhas de pesquisa e de pesquisa-

dores(as) com diferentes afiliações teóricas. Embora isso tenha se mantido, ao longo de sua história, o PPGE passou por importantes mudanças, algumas marcadas somente por alterações de Regulamento Interno, tal como em 2003 para atender às exigências da Resolução UNESP-88 (UNESP, 2002) emitida no ano anterior, já outras marcadas por reestruturações, tal como no ano de 1999 (COLETA CAPES, 2000 apud CASTRO, 2010).

Umas das atividades desenvolvidas ao longo da história do PPGE, e que tem se consolidado nos últimos anos, é o intercâmbio de docentes e discentes em instituições e centros de pesquisa do país e do exterior, com diversas finalidades: “assessoria por parte de professores para fortalecimento de linhas de pesquisa, [...] desenvolvimento conjunto de projetos de pesquisa, realização de pós-doutoramento, participação em congressos e demais eventos científicos”, bem como possibilitar o “aperfeiçoamento da formação e de complementaridade, em alguns casos, de alguma área do Programa não privilegiada pela estrutura curricular vigente” (CASTRO, 2010, p. 99). Essa última finalidade das atividades de intercâmbio evidencia que apesar de se fomentar certa pluralidade teórica no Programa, ainda assim há áreas/temas/teorias mais privilegiadas do que outras.

Outra característica que se afirmou na história do PPGE foi o aumento de seu número de docentes, junto ao aumento de docentes lotados e em exercício na Unidade. Essa tendência se manteve mesmo com a transferência de vários docentes para outros Programas de Pós-Graduação, à medida em que eles começaram a ser implementados em outros campi da UNESP, deixando o

Programa de Marília para se cadastrar nos Programas respectivos aos seus campi de origem (CASTRO, 2010; 2011). Esse é um de seus impactos mais significativos, evidenciando-se como um Programa precursor na UNESP e de referência para os novos, subsidiando-os inclusive na constituição de seu corpo docente.

Segundo Castro (2010, p. 99), também característico na história do Programa foi a tendência de, "[...] a todo tempo, adequar o fluxo de produção das dissertações e teses ao tempo médio regulamentar e, também, adequar este último aos padrões aceitos pela CAPES". Como ressalta a autora, na reestruturação de 1999 essa tendência fica evidente, com a redução do tempo máximo para conclusão do Mestrado Acadêmico, de 04 anos para 03 anos, assim como em 2008, quando aprovada nova redução do tempo do Mestrado, de 03 anos para 02 anos, tal como se encontra hoje.

Nesse mesmo período, novas medidas vieram reafirmar essa tendência de adoção da política adotada pela CAPES, sendo uma delas a oferta de vagas para o Mestrado e para o Doutorado mediante critérios de produtividade. Em 2007,

> [...] as vagas disponíveis foram distribuídas [já em 2007] apenas entre os docentes que tiveram publicação qualificada nos últimos dois anos (no mínimo, um artigo, capítulo de livro ou livro com Qualis Nacional por ano). Os docentes que não atingiram esses níveis de produtividade foram impedidos de oferecer vagas já no processo seletivo de 2008 e alertados de que, em caso de reincidência, poderiam ser descredenciados do Programa (COLETA DE DADOS, 2008, p. 19 apud CASTRO, 2010, p. 105-106).

Embora tenham sido adotadas, no relatório de 2007 à CAPES (COLETA DE DADOS, 2008) encontra-se manifestado o descontentamento dos responsáveis do Programa com tais medidas e com a maneira pela qual eram impostas, como em relação aos critérios de avaliação, que privilegiam o quantitativo em detrimento do qualitativo e desconsideram as especificidades das áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas. A autora supracitada (2010, p. 106) conclui que, apesar de existirem manifestações de resistência e descontentamento, houve "[...] uma forte tendência a um acirramento do Programa com relação à produtividade do seu corpo docente, atribuído ao grau de exigência da CAPES quanto a esse quesito", como também argumentamos em trabalho anterior (SILVA, 2020a) quanto a esse ser um problema da pós-graduação brasileira em geral.

Atualmente, o PPGE da FFC/UNESP dispõe de um corpo docente constituído pelo total de 47 docentes, sendo que no triênio de 1999-2001, há duas décadas, sua composição era de apenas 29 docentes, como também informa Castro (2010). As áreas de concentração, iniciadas com a de Ensino na Educação Brasileira na época de criação do Programa e expandidas nos anos seguintes, hoje foram extintas, restando somente as Linhas de Pesquisa: Linha 01 – P*sicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano*; Linha 02 – *Educação Especial*; Linha 03 – *Teoria e Práticas Pedagógicas*; Linha 04 – *Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais*; e Linha 05 – *Filosofia e História da Educação no Brasil.*

Quanto à sua estrutura curricular, acumulam-se 77 diferentes disciplinas ofertadas pelos(as) docentes, cujos temas variam de acordo com as Linhas em que se vinculam. Em termos de reconhecimento, como ressaltado, o Programa dispõe de conceito 6 pela Avaliação Quadrienal de 2017 da CAPES, enquanto em relação à sua produção, anualmente são admitidos, em média, 20 discente de Mestrado e 20 discentes de Doutorado, de acordo com as vagas disponíveis para orientação por parte dos(as) docentes, o que faz com que a produção das teses e dissertações do PPGE varie entre esse número.

Castro (2009) elaborou um instrumento de pesquisa que reúne essa produção de teses e dissertações, intitulado *Teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da FFC-Unesp/Marília, produzidas entre 1991-2008*. Dispomos, a seguir, um quadro que sumariamente apresenta toda essa produção levantada pela autora, segundo a sua progressão ao longo do período delimitado de 1991 a 2008.

Quadro 1 – Número de Mestrados e Doutorados do PPGE da FFC/UNESP de Marília no período de 1991-2008

Ano	Dissertação	Tese	Total
1991	4	0	4
1992	5	0	5
1993	9	0	9
1994	19	0	19
1995	19	0	19
1996	24	6	30
1997	26	9	35
1998	31	19	50
1999	14	23	37
2000	50	18	68
2001	28	39	67
2002	32	38	70
2003	34	23	57
2004	23	7	30
2005	15	20	35
2006	19	17	36
2007	27	18	45
2008	28	17	45
Total	**420**	**241**	**661**

Fonte: Adaptado de Castro (2010)

Com base no Quadro 1, observam-se alguns dados do número de teses e dissertações produzidas no Programa. De 1991, quando concluídos os primeiros Mestrados, até 2003, foram produzidas 305 dissertações e 165 teses, totalizando 470 materiais. Esse número representa 40% a mais do total nos quatro anos seguintes, de 2004 a 2008, com 191 materiais produzidos (112 dissertações e 79 teses), embora essa diferença também se deva ao fato de que o primeiro período é constituído por oito anos a mais.

Com este breve resgate da história do PPGE e de alguns de seus dados de produção, e sendo o objetivo deste texto apresentar um balanço dessa produção quanto à abordagem dos temas direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade como temas de pesquisa, analisaremos a produção com esse recorte temático. A seguir, descreve-se a metodologia delineada para tal, a partir do estado da arte.

Metodologia

Para a realização do balanço da produção de teses e dissertações do PPGE da UNESP/FFC de Marília, elegeu-se como percurso metodológico mais adequado aquele propiciado pela técnica de estado da arte (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006). Essa técnica é aderida por pesquisas que buscam o reconhecimento, a organização e a inteligibilidade da produção científica de determinada área ou tema que se faz objeto de investigação. Conforme argumenta Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas denominadas de estado da arte têm:

> [...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A implementação do estado da arte consistiu, portanto, nos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e organização das teses e dissertações, a partir de consulta na base de

dados *Repositório Institucional da UNESP*, que armazena *online* toda a produção científica, acadêmica, artística, técnica e administrativa dessa Universidade. Realizaram-se buscas sem delimitação temporal, uma vez que se quer saber desde quando iniciaram-se as pesquisas sobre direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade no PPGE, e, por isso, com descritores respectivos aos temas, sendo eles: "direitos humanos", "diversidade", "gênero" e "sexualidade".

Ao todo, foram localizadas 459 dissertações e 330 teses a partir do descritor "direitos humanos" (NDH=789) [82], 381 dissertações e 292 teses (NDIV=673) a partir do descritor "diversidade", 352 dissertações e 273 teses (NGÊ=625) a partir do descritor gênero, e 96 dissertações e 86 teses (NSEX=182) a partir do descritor "sexualidade", tal como apresenta o quadro a seguir.

Quadro 2 – Resultados das buscas na base de dados Repositório Institucional da UNESP segundo a modalidade dos materiais, teses e dissertações, do PPGE da FFC/UNESP de Marília sobre direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade

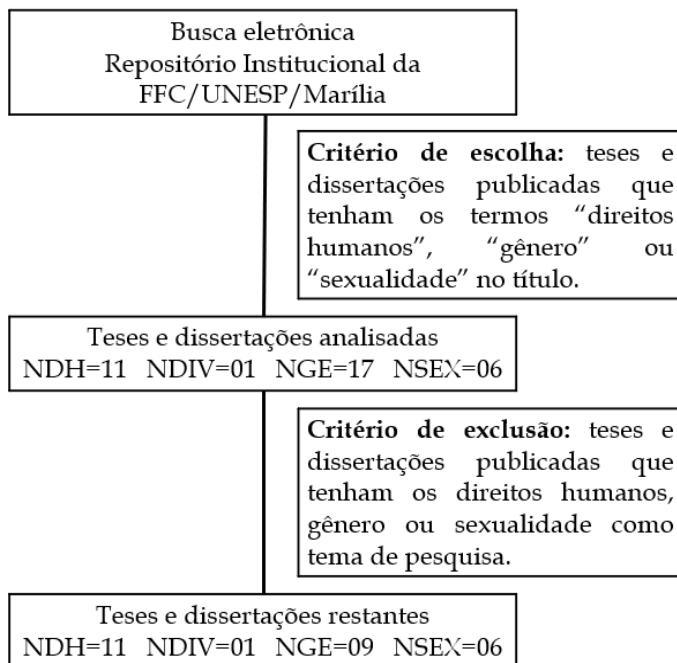
Descritores	**Quantidade de materiais encontrados**		
	Dissertações	**Teses**	**Total**
Direitos humanos	459	330	789
Diversidade	381	292	673
Gênero	352	273	625
Sexualidade	96	86	182
Total dos resultados	1.288	981	2.269

Fonte: Dados da pesquisa

[82] Sendo N a abreviação de amostra em estatística, aqui NDH, NDIV, NGE e NSEX são abreviações respectivas aos resultados encontrados com os descritores utilizados, bem como o número que vem a seguir, que designa o total de materiais que constituem tais resultados.

Verificou-se, no entanto, que quaisquer materiais que citassem algum dos temas ao longo de seu texto passaram a integrar os resultados encontrados pelas buscas no Repositório, mesmo sem qualquer vínculo com o que se esperava encontrar com a busca (por exemplo, pesquisas que têm como tema o "gênero textual", no caso dos resultados com o descritor gênero).

Em razão disso, consideraram-se apenas materiais que tivessem algum dos descritores no seu título ou resumo, sendo esse um critério de escolha, que fez com que restassem apenas 08 dissertações e 03 teses encontradas a partir do descritor "direitos humanos" (NDH=11), 01 dissertação a partir do descritor "diversidade" (NDIV=01), 08 dissertações e 09 teses a partir do descritor "gênero" (NGE=17) e 05 dissertações e 01 tese com o descritor "sexualidade" (NSEX=06). Ainda assim, também se considerou apenas materiais que os tiveram como tema de pesquisa, sendo esse um critério de exclusão, o que alterou os resultados no caso do gênero, restando 05 dissertações e 04 teses (NGE=09). A Figura 1 apresenta essas etapas de seleção da produção, pelos critérios de escolha e de exclusão.

Figura 1 – Etapas de seleção da produção de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília sobre direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade

Fonte: Dados da pesquisa

Viu-se, no entanto, que alguns desses materiais se repetiram entre os resultados, uma vez que podem abordar mais de um descritor no seu título e como tema de pesquisa. Assim, ao invés de 23 teses e dissertações encontradas com todos os descritores, na verdade foram 21 materiais diferentes encontrados. Ressalta-se que esse é um número baixo se considerado todo o período de existência do PPGE, porém, número que tem ascendido nos últimos anos, como se discute adiante.

Após serem recuperadas (isto é, *baixadas*, por estarem em meio virtual), reunidas e selecionadas (segundo os critérios de inclusão e exclusão), as teses e dissertações foram organizadas em um instrumento de pesquisa, documento que congrega as referências dos materiais encontrados, o qual foi intitulado de *Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília sobre direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade (2003-2019): um instrumento de pesquisa* (Silva, 2020b). Além disso, em razão de se ter encontrado apenas 01 dissertação com o descritor "diversidade", decidiu-se excluí-lo deste texto enquanto categoria de análise, também porque essa mesma dissertação se repete entre os resultados encontrados com o descritor "sexualidade".

A seguir, a partir das informações fornecidas pelo instrumento de pesquisa gerado pelo estado da arte, apresenta-se um balanço das 21 teses e dissertações segundo os seguintes critérios analisados: 1) tema abordado, 2) autoria, 3) modalidade, 4) progressão temporal, 5) Linha de Pesquisa e 6) orientação.

O Lugar das Pesquisas sobre Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade na Produção do PPGE da FFC/UNESP de Marília

Como primeiro critério considerado, buscou-se analisar a procedência dos resultados encontrados segundo o seu tema de pesquisa, isto é, dispondo as teses e dissertações de acordo com quais descritores elas foram encontradas, entre "direitos humanos", "gênero" e "sexualidade", de modo a verificar o número de resultados vinculados a cada um dos três temas, bem como sua progressão ao longo dos anos, segundo critério considerado. O quadro a seguir apresenta essa primeira análise.

Quadro 3 – Quantidade de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília sobre direitos humanos, gênero e sexualidade segundo o tema de pesquisa

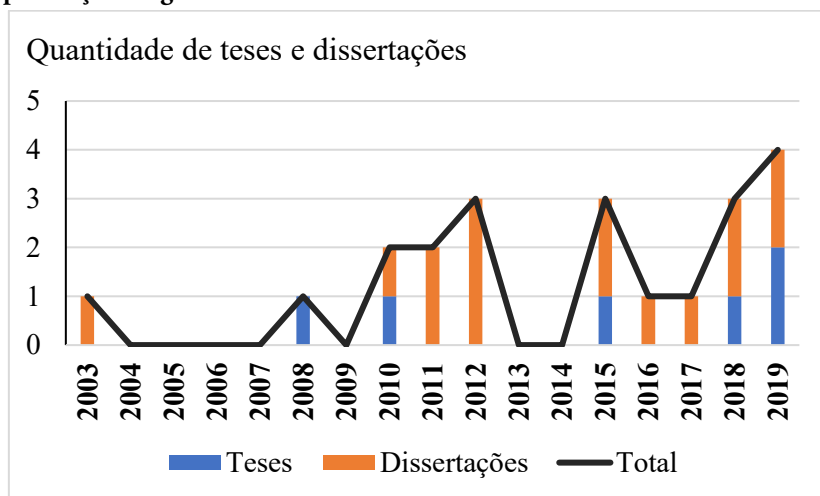
Ano	Direitos humanos		Gênero		Sexualidade		Total
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	
2003	0	0	0	0	0	1	1
2008	0	0	1	0	0	0	1
2010	1	0	0	0	0	1	2
2011	0	2	0	1	0	0	3
2012	0	1	0	1	0	1	3
2015	0	0	1	0	2	1	4
2016	0	0	0	0	0	1	1
2017	0	1	0	0	0	0	1
2018	0	1	1	1	0	0	3
2019	1	0	1	2	0	0	4
Total	**2**	**5**	**4**	**5**	**2**	**5**	**23**

Fonte: Dados da pesquisa

Com base no Quadro 3, vê-se que há certo equilíbrio entre os materiais produzidos sobre os três temas, sem diferenças significativas, embora mais frequentes sejam as teses e dissertações com o gênero como tema de pesquisa, com 04 teses e 05 dissertações, enquanto sobre direitos humanos e sexualidade houve a mesma frequência de materiais produzidos, com 02 teses e 05 dissertações para cada. Como também demonstra o quadro, o primeiro material produzido acerca dos temas foi publicado em 2003, 01 dissertação sobre sexualidade, e o próximo material só veio aparecer anos depois, em 2008, 01 tese sobre gênero. Apesar de no ano de 2009 não haver materiais publicados, de 2010 em diante a produção ascendeu, tal como no ano de 2012 com um material sobre cada tema produzido (01 dissertação cada), ainda assim sem que se tenha passado de mais

de 02 materiais produzidos sobre um mesmo tema em um mesmo ano.

Para melhor visualização desse dado, acerca da progressão temporal das teses e dissertações, que é o segundo critério considerado dos materiais, elaborou-se o gráfico disposto a seguir, que demonstra a progressão dos materiais ao longo dos anos segundo sua modalidade, se teses ou dissertações.

Figura 2 – Quantidade de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília sobre direitos humanos, gênero e sexualidade segundo o ano de publicação em gráfico de barras e linha

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o gráfico representado pela Figura 2, a produção data de 2003 a 2019, ano anterior ao presente levantamento no Repositório Institucional da UNESP, resultando em um período de produção de 16 anos. Sendo o PPGE criado em 1988, no decorrer dos 15 anos anteriores, até 2003, não houve publicação de qualquer

material que tivesse os direitos humanos, o gênero ou a sexualidade como tema de pesquisa. Mesmo assim, isso voltou a se repetir nos anos de 2004 a 2006, bem como nos anos seguintes de 2009, 2013 e 2014, que foram marcados por não disporem de nenhuma tese ou dissertação publicada sobre os temas. Ademais, a ascendência que se observa de 2008 em diante é sinalizada em duas ondas de produção, a primeira de 2010 a 2012 e a segunda de 2015 a 2019.

Não há um número maior do que 04 materiais produzidos em um mesmo ano (o que ocorreu em tempo recente, no ano de 2019), que é uma produção baixa, como já mencionado, se considerado o levantamento de Castro (2009) sobre o total da produção do Programa no período de 1991-2008, com 661 materiais, entre teses e dissertações. Além de Castro (2009), outros levantamentos dessa natureza feitos no PPGE foram proporcionados por Manzini et al. (2006), mas com recortes temporal de 1993-2004 e temático à Educação Especial, e por Santana, Castro e Lima (2018), que se subsidiaram no instrumento de pesquisa de Castro (2009) para sua investigação, com recortes temporal de 2005-2008 e também temático à Educação Especial. Manzini et al. (2006), ao longo de 10 anos, encontraram 55 materiais, mais que o dobro do que encontramos acerca dos temas em questão, enquanto Santana, Castro e Lima (2018), no período de 04 anos, encontraram 24 materiais.

Considerando o total de 21 materiais, a média de publicações por ano no período 2003-2019 é de um material publicado por ano (com média exata de 1,3), enquanto se for considerado apenas os 10 anos em que houve publicação de teses e

dissertações, a média de publicações é de dois materiais por ano (média exata de 2,1).

O critério seguinte da análise foi a orientação dada à pesquisa que resultou no material, tese ou dissertação, por um(a) dos(as) docentes do Programa, o que é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Quantidade de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília sobre direitos humanos, gênero e sexualidade segundo a orientação da pesquisa

Orientador(a)	**Teses**	**Dissertações**	**Total**
BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino	3	6	9
BRAGA, Tania Moron Saes	0	1	1
BRANDÃO, Carlos da Fonseca	1	1	2
DAL RI, Neusa Maria	0	1	1
MACHADO, Lourdes Marcelino	0	1	1
MARTINS, Raul Aragão	1	2	3
OMOTE, Sadao	1	0	1
PAGNI, Pedro Ângelo	1	0	1
SARAVALI, Eliane Giachetto	0	1	1
TORRES, Julio Cesar	0	1	1
Total	7	14	21

Fonte: Dados da pesquisa

A partir do Quadro 4, infere-se que há uma distribuição igual de docentes orientadores(as) pelo gênero, tomando-se como referência os 05 nomes femininos e os 05 nomes masculinos. Quem mais orientou as pesquisas desse montante investigado foi Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo com 09 pesquisas no total, 03 teses e 06 dissertações, em seguida Raul Aragão Martins que orientou 03 pesquisas, 01 tese e 02 dissertações, e Carlos da Fonseca Brandão

que orientou 02 pesquisas, 01 tese e 01 dissertação. O restante dos(as) docentes orientaram 01 material cada.

O último critério analisado se tratou da distribuição dos materiais entre as cinco Linhas de Pesquisa do PPGE, para se saber se há alguma Linha mais produtiva do que outra em relação aos temas e, assim, se essa produção se encontra concentrada em alguma delas. O Quadro 6 apresenta essa última análise.

Quadro 5 – Quantidade de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília sobre direitos humanos, gênero e sexualidade segundo a Linha de Pesquisa que se vinculam

Ano	Linha 01		Linha 02		Linha 03		Linha 04		Linha 05	
	Tese	Disse.	Tese	Disse.	Tese	Disse.	Tese	Disse.	Tese	Disse.
2003	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2008	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2010	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
2011	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
2012	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
2015	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
2016	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
2017	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2018	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0
2019	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Total	1	3	1	1	0	0	4	10	1	0

Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra o Quadro 5, verificou-se a distribuição dos materiais segundo as Linhas de Pesquisa. Predominam com mais materiais vinculados as Linha 04 – Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais, com 04 teses e 10 dissertações, e Linha 01 Linha 01 – Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano, com 01 tese e 03 dissertações, as quais são seguidas pelas Linhas 02 –

Educação Especial, com 01 tese e 01 dissertação, e Linha 05 – *Filosofia e História da Educação no Brasil*, com 01 tese, enquanto a Linha 03– *Teoria e Práticas Pedagógicas* não teve materiais atribuídos a ela.

Considerações Finais

Concluído o balanço que se objetivou com este texto, em que se analisou as principais características da produção que os procedimentos do estado da arte permitiram entrar em contato, alguns aspectos sobre a produção do PPGE puderam ser evidenciados e, assim, relevar o que se procurou responder quanto ao lugar que as pesquisas sobre os temas em questão ocupam em sua produção de pesquisa. Pode-se dizer, em síntese, que esse lugar começou a se esboçar em relativo tempo recente, desde o ano de 2003; tem demonstrado tendência ascendente na produção a partir do ano de 2010, embora ainda haja alguns hiatos em um e outro ano; e que esse lugar, para consolidar-se ainda mais, necessita do desenvolvimento de mais pesquisas, uma vez que se constatou que as teses e dissertações sobre direitos humanos, gênero e sexualidade ainda se tratam de uma produção relativamente baixa no PPGE da FFC/UNESP de Marília. Ainda assim, essa pouca produtividade se justifica pelo fato de o Programa congregar uma pluralidade temática e teórica, com pesquisas que dispõem de diversos outros temas e objetos de estudo.

Por último, ressalta-se o presente balanço se refere ao estado da produção tal como se encontra atualmente e que novos levantamentos e análises serão necessários à medida em que ela cresce e se transforma. Espera-se que esse balanço sobre os temas, aqui

erigido nos moldes do estado da arte, além de contribuir para a inteligibilidade da produção, também contribua para o desenvolvimento de novas investigações.

Referências

CASTRO, R. M. de. Teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da FFC-Unesp/Marília, produzidas entre 1992-2008. In: CASTRO, R. M. de. **A Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil: primeiros apontamentos**. 605 f. Relatório Parcial de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009.

CASTRO, R. M. de. **Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil**. 213 f. Relatório Final de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2010.

CASTRO, R. M. de. O programa de pós-graduação em educação da UNESP de Marília: contribuições para uma agenda de discussões sobre aspectos da política de pós-graduação no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 183-200, mar., 2011.

COLETA CAPES. **Relatório CAPES 1999**. Proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília. Marília, 2000. Impresso.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago., p. 257-272, 2002.

MANZINI, E. J.; PAULINO, V. C.; CORRÊA, P. M.; SILVA, M. O. da; LOPES, M. A. de C. Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial**, n. 28, p. 1-9, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTANA, M. S. R.; CASTRO, R. M. de.; LIMA, E. A. de. A produção acadêmico-científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília-SP e a Política Pública Nacional de Educação Especial no Brasil: aspectos históricos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 748-762, 2018.

SILVA, M. E. F. da. “Publique ou pereça”: efeitos do produtivismo acadêmico na produção em periódicos de um Programa de Pós-Graduação em Educação (2000-2018). **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 3, 2020a. No prelo.

SILVA, M. E. F. da. [Instrumento de pesquisa]. **Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília sobre direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade (2003-2019):** um instrumento de pesquisa. 128 f. 2020b.

UNESP. Resolução UNESP-88, de 24-10-2002. **Dispõe sobre o Regimento Geral de Pós-Graduação da Unesp**. 2002. 13p. Disponível em: http://www.unesp.br/propp/regimento.htm. Acesso em: 06 maio 2020.

UNESP. **Autuação dos documentos referentes à composição do Conselho de Curso de Pós-Graduação em Educação – Área de Ensino na Educação Brasileira**. 220 f. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília. Marília, 1989. Impresso.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra de Morais é Psicóloga, com Mestrado e Doutorado em Educação, pela Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É *Master* em *Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*, pela Universidad Complutense de Madrid (UCM) e *Expert* em Aprendizagem Cooperativa, pela Universidad de Alcalá (UA), Espanha. É Professora Assistente junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP de Marília. Também é Assessora científica da FAPESP e Focalizadora de Danças Circulares.

Ana Laura Bonini é Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, na linha de "História e Filosofia da Educação", sob a orientação da Dra. Rosane Michelli de Castro. É bolsista CAPES e possui graduação em Direito pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM). Faz parte do corpo editorial da Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília (IPPMar). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil – História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil, e do NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação.

Camila Fernanda da Silva-Bandeira, é professora da Educação Básica I e atua, principalmente, no Ensino Fundamental I. Atualmente, cursa o Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, mesma instituição em que realizou o Mestrado em Educação e se formou em Pedagogia. Integra o GEADEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista. Tem experiência como formadora em cursos de formação de professores.

Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini é Psicóloga pelo Centro Universitário de Maringá, onde foi bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com bolsa CAPES. Atualmente é Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, na linha de "Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais". Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação.

Eliane Giachetto Saravali é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e é Professora Assistente junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em

Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É Líder do GEADEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista.

Érica Ribeiro Magi é Doutora em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), com estágio doutoral na *King's College London* e financiamento da FAPESP. É graduada e Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É autora do livro *Rock and Roll é o nosso trabalho: Legião Urbana do underground ao mainstream* (Alameda/FAPESP, 2013). Tem se dedicado às áreas de Sociologia da Educação, da Cultura e da Teoria Sociológica Contemporânea.

Eunice Macedo é Doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UP), Portugal. É Professora Assistente junto ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da mesma Universidade, onde tem desenvolvido investigação em género, cidadania e educação. É membro da equipe do projeto internacional *Reducing Early School Leaving in the EU* (RESL.eu), no qual desenvolve o seu Pós Doutoramento. Preside s Associação Espaços: Projetos Alternativos de Mulheres e Homens e é membro da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal.

Fernando Marhuenda é Doutor em Filosofia e Ciências da Educação e Professor junto ao Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Valência (UV), Espanha. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa "Transições para o mundo do trabalho em populações em risco", da Universidade de Valência (UV).

Jessica Sampaio Fiorini é graduada em Pedagogia e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atuou como professora e como professora coordenadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, é integrante do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX), dando continuidade aos estudos e pesquisa na área da educação, com ênfase na educação sexual, no âmbito do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Araraquara.

Késia dos Anjos Rocha é graduada em História pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis, e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. Atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) com bolsa FAPITEC (Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe). Trabalha e se dedica a reflexões no campo na Educação,

com ênfase nos seguintes temas: gênero, sexualidades, estudos decoloniais, feminismos e estudos *queer*.

Leonardo Lemos de Souza é Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Realizou estágio pós-doutoral na Universitat de Barcelona. Atualmente é Professor Associado junto ao Departamento de Psicologia Social e Educacional e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. É Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PsiCUqueer – Coletivos, Psicologias e Culturas Queer, e Membro do LIESS – Laboratório Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades.

Matheus Estevão Ferreira da Silva é Pedagogo pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição e graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis. Na graduação em Pedagogia, foi bolsista de extensão do Núcleo de Ensino (04 meses), PROEX (04 meses), de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (14 meses) e FAPESP (20 meses). Na graduação em Psicologia, foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP (07 meses). Atualmente é bolsista de Mestrado do CNPq. Atua como 1.º Secretário do Núcleo

de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), gestão de 2016-2018 e, na gestão atual, de 2019-2021.

Otília Andressa Dal Evedove Pinto é Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Foi bolsista do Núcleo de Ensino da FFC/UNESP de Marília em um projeto sobre Aprendizagem Cooperativa. Voluntária em uma instituição do terceiro setor (OSC). Bolsistas CAPES no programa de Residência Pedagógica – "Leitura e Escrita nas Diversas Áreas do Conhecimento".

Paulo Rennes Marçal Ribeiro graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui Pós-Doutorado em Saúde Mental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Foi Vice-Diretor da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Araraquara, onde atualmente é Professor Associado junto ao Departamento de Psicologia da Educação (DPE). É especialista do Conselho Estadual de Educação (SP) e atua nas áreas de Educação e Psicologia, com ênfase na pesquisa em Sexualidade Humana.

Rosane Michelli de Castro possui Pós-Doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas (FCC), Mestre e Doutora em pela Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Professora Assistente junto

ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP de Marília. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil – História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil.

Talita Santana Maciel é graduada em Pedagogia e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atualmente cursa Doutorado em Educação pela mesma instituição. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo é graduada em Pedagogia e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Possui um Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal, e dois Pós-Doutorados em Educação pela Universidade de Valência (UV), Espanha. É Professora Associada junto ao Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) e ao PPGE da FFC/UNESP de Marília. É Líder do NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação.

Vanilda Gonçalves de Lima é graduada em Ciências Sociais e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. É professora do Ensino Fundamental I na rede Municipal de Marília, onde atua junto à Coordenação Pedagógica de unidade escolar municipal, e do Ensino Superior na Faculdade de Marília/ Universidade Brasil. É membro do NUDHUC – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, e do Grupo de Estudos e Pesquisas NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação.

Vinícius Bozzano Nunes é graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). É especialista em Bioética pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É docente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Jardim. É membro da Associação Movimento Educação Alternativa de Dourados, tendo sido cofundador do Espaço Mitã, espaço coletivo dedicado à Educação Infantil.

Wagner Antonio Junior é graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências (FC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru, mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), e Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É diretor do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal da Educação de Bauru (SP) e membro do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE).

Wilson Roberto Batista é graduado em História pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis, Mestre e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. É Diretor de Escola Municipal (Marilia/SP) desde 2015. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação, e do NUDHUC – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília.

Willian Marcel Barberino é graduado em Biologia e Mestre em Genética pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São José do Rio Preto. É Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. Dedica-se atuando na Educação Básica como Professor de Ciências e Biologia e sonhando com uma

Educação disruptiva, inovadora e democrática frente à Direção Pedagógica do Personal Educa, uma escola que atua com educação para pessoas do século XXI frente ao desafio da aprovação no vestibular e ao ingresso no mundo do trabalho.

Wiliam Siqueira Peres é Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui Pós-Doutorado em Psicologia e Estudos de Gênero pela Universidade de Buenos Aires (UBA). É Professor Assistente aposentado do Departamento de Psicologia Clínica e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Assis. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas PsiCUqueer – Coletivos, Psicologias e Culturas Queer

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alessandra Arce Hai
Alexandre Filordi de Carvalho
Amanda Valiengo
Ana Crelia Dias
Ana Maria Esteves Bortolanza
Ana Maria Klein
Angélica Pall Oriani
Eliana Marques Zanata
Eliane Maria Vani Ortega
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fernando Rodrigues de Oliveira
Francisco José Brabo Bezerra
Genivaldo de Souza Santos
Igor de Moraes Paim
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jussara Cristina Barboza Tortella
Lenir Maristela Silva
Livia Maria Turra Bassetto
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Márcia Lopes Reis
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Marilene Proença Rebello de Souza
Mauro Castilho Gonçalves
Monica Abrantes Galindo
Nadja Hermann
Pedro Laudinor Goergen
Tânia Barbosa Martins
Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo

Esta coletânea nasce do intento de divulgar resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, que abordam a intersecção dos direitos humanos e temas relativos à diversidade humana – com ênfase nos temas de gênero e sexualidade – com a Educação.
O livro se encontra estruturado em duas partes: a primeira contém 07 textos que versam sobre *Direitos Humanos, Dignidade, Diversidade e Educação,* mostrando a relação dos direitos humanos com a Educação e sua intersecção com a questão da diversidade. Na segunda parte, que reúne 08 textos, o tema gerador das análises foi *Direitos Humanos, Gênero, Sexualidade e Educação,* tomando-se como foco os temas de gênero e sexualidade e, respectivamente, os direitos de mulheres, da população LGBTQIA+s (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queers, intersexuais, assexuais, etc.) e outros grupos vulneráveis.
Ao todo, reúnem-se, neste livro, 15 textos resultantes de pesquisas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, em andamento ou concluídas, sendo 13 deles de autoria de discentes do PPGE e outros 02 textos confeccionados por professores convidados, também envolvidos com o PPGE. Suas discussões variam desde reflexões teóricas a diagnósticos ou intervenções em diferentes perspectivas e realidades educacionais.

MATHEUS E TÂNIA
(organizadores)